

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktická interpretace novely Romeo, Julie a tma pro SŠ

Didactic interpretation of the novella Romeo, Julie a tma for secondary school

Bc. Anna Stollová

Vedoucí práce: Mgr. Filip Komberec, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-SPG (7504T215, 7504T277)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Didaktická interpretace novely Romeo, Julie a tma pro SŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 10. 7. 2021

„Literatura jako každé umění je vlastně dialog, rozhovor mezi tím, kdo dílo vytváří, a tím, kdo je vnímá, kniha bez čtenáře je jen mrtvý, němý papír; ožívá jen v něm.“

Jan Otčenášek, Rudé Právo, 1959

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Filipu Kombercovi, Ph.D. za cenné rady, trpělivý přístup a svědomité vedení mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mne po celou dobu studia psychicky i finančně podporovala.

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se zabývá didaktickou interpretací novely *Romeo, Julie a tma* na střední škole. Cílem první části je shromáždit a vyhodnotit odbornou literaturu týkající se literárně historických a teoretických aspektů vybraného díla a jeho kontextu. Pozornost je věnována i ostatním dílům, která autor vydal před touto novelou (*Plným krokem, Občan Brych*) či s ní tematicky souvisí (*Kulhavý Orfeus*). Další část práce se zabývá interpretací textu a jejím postavením v literární výchově, jejíž koncepce je vymezena v rámcově vzdělávacím plánu pro gymnázia. Současně se tato práce snaží reflektovat, jak se tato koncepce promítá do školní vzdělávací praxe. Praktická část se poté věnuje interpretační analýze novely, která je zpracována po vzoru *Semináře České knihovny*, jenž vychází z okruhů analýzy (dle struktury ústní zkoušky státní maturity z češtiny). Na základě interpretační analýzy je představen vlastní návrh didaktické situace pro gymnázia. Je založen na přímé práci s literárním textem, přičemž jednotlivé fáze výuky, které vychází z fází čtenářského procesu (fáze před čtením, při čtení a po čtení), jsou koncipovány jako model E-U-R. Další kapitoly pojednávají o analýze námi předložené lekce, a popisují, jak probíhala její realizace, na základě níž byla provedena podrobná reflexe. V závěru práce jsou vyhodnoceny získané teoretické i praktické poznatky, přičemž jsou zde uvedeny návrhy na alteraci didaktické situace a zjištěné nedostatky u žáků, z nichž vyplývají některá doporučení pro školní praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Jan Otčenášek, *Romeo, Julie a tma*, didaktická interpretace, komunikační pojetí literární výchovy, čtenářská gramotnost

ABSTRACT

The submitted diploma thesis deals with the didactic interpretation of the novella *Romeo, Julie a tma* in high school. The aim of the first part is to collect and evaluate professional literature on literary historical and theoretical aspects of the selected work and its context. Attention is also paid to other works that the author published before this novel (*Plným krokem, Občan Brych*) or thematically related to it (*Kulhavý Orfeus*). The next part of the work deals with the interpretation of the text and its position in literary education, the concept of which is defined in the framework of educational plan for gymnasium. At the same time, this work tries to reflect how the concept is reproduced in school educational practice. The practical part is then devoted to the interpretive analysis of the novel, processed according to the model of the *Czech Book Seminar (Seminář České knihovny)*, grounded on the areas of analysis (based on the structure of oral Czech language and literature Maturita exam). Deriving from the interpretive analysis, the actual proposal of the didactic situation for gymnasium is presented. It is grounded on direct work with literary texts, with the individual phases of teaching, which are based on the phases of the reading process (phases before reading, during reading and after reading), conceived as an E-U-R model. The next chapters deal with the analysis of the lesson we presented and describe how it was implemented. Based on this a detailed reflection was performed. At the end of the thesis, the acquired theoretical and practical knowledge is evaluated, while there are suggestions for the alteration of the didactic situation and the identified shortcomings of students. This resulted in some recommendations for school practice.

KEYWORDS

Jan Otčenášek, Romeo, Julie a tma, didactic interpretation, communicative literary education, reading literacy

Obsah

1	Úvod	8
2	Jan Otčenášek v zasetí 50. a 60. let.....	11
2.1	Plným krokem.....	12
2.2	Občan Brych	13
2.3	Kulhavý Orfeus.....	13
2.4	Romeo, Julie a tma.....	14
3	Otčenáškovu působení v literárním životě	18
4	Recepce Otčenáškovu díla	21
4.1	Plným krokem.....	21
4.2	Občan Brych	22
4.3	Kulhavý Orfeus.....	23
4.4	Romeo, Julie a tma.....	24
5	Literární výchova jako vzdělávací předmět.....	28
5.1	Postavení v RVP	28
5.2	Čtenářská gramotnost	30
5.3	Pojetí literární výchovy.....	32
5.4	Literárněvědná interpretace	33
5.5	Didaktická interpretace	36
5.6	Diskuze o povaze didaktické interpretace	39
6	Interpretace novely Romeo, Julie a tma	43
6.1	Seminář České knihovny.....	43
6.2	Kontext.....	44
6.3	Literární druh a žánr	45
6.4	Témata a motivy	47

6.5	Čas a prostor	49
6.6	Vypravěč	51
6.7	Postavy	52
6.8	Jazyk a styl	53
6.9	Kompozice díla	55
6.10	Pracovní list	56
6.10.1	Jan Otčenášek: Romeo, Julie a tma	56
6.10.2	Okruhy analýzy (dle struktury ústní zkoušky státní maturity z češtiny)	56
7	Vlastní návrh didaktické situace	58
8	Analýza vlastního návrhu didaktické situace	72
9	Realizace a reflexe vlastního návrhu didaktické situace	75
9.1	Důkaz o učení 1 (odpovědi žáků v evokaci)	75
9.2	Důkaz o učení 2 (pracovní list)	76
9.3	Důkaz o učení 3 (dopis hlavní postavě)	80
10	Závěr	81
11	Seznam použitých informačních zdrojů	85
11.1	Literatura vztahující se k literárněhistorickému kontextu	85
11.2	Literatura vztahující se k interpretaci	88
12	Seznam příloh	92
12.1	Příloha 1 (pracovní list)	92
12.2	Příloha 2 (úryvek)	94
12.3	Příloha 3 (pracovní list žáka)	99
12.4	Příloha 4 (dopisy žáků a komentáře)	102
12.5	Příloha 5 (návrh kritérií kvality a indikátorů)	104

1 Úvod

„Literární výchova utváří složitý komplex mnoha složek a činitelů, které jsou různě propleteny a pospojovány.“ V první řadě je postavena na kooperaci učitele s žáky, kterou ovlivňuje několik vzájemně provázaných prvků: povaha literárních textů, společenská situace, činnost nakladatelství, knihoven a dalších vzdělávacích institucí, komunikační prostředky atd. Tito činitelé tvoří jakýsi systém, jenž se odráží v samotné výuce literatury, přičemž záleží na učiteli, do jaké míry bere jednotlivé činitele v potaz.¹ Jedná se tedy o otevřený koncept, který není pevně vymezen. Diskuze o tom, jak výuku literatury koncipovat, nabývají na větší důležitosti zejména po roce 1989, kdy se začíná ve větší míře uplatňovat komunikačně pojatá literární výchova. Přestože se o zavedení tohoto modelu ustavičně usiluje, koncept literární výchovy na mnoha základních i středních školách zůstává rigidním a tento model je víceméně odmítán. Výuka literatury tak čelí neustálé kritice ze strany učitelů, literárních teoretiků či historiků i veřejnosti. *„Zatvrdlý je (...) obsah literární výchovy. Na jazykové výuce bývá často kritizován formalismus, jenž přetrvává navzdory krédu o komunikačním přístupu. V literární výchově je situace stejná: vyučuje se pohádka o vývoji písemnictví, která začíná antickou tragédií a končí v lepším případě u Hrabala a Kundery.“*² Žáci se učí převážně literární historii, tedy biografie autorů a souhrn informací o jejich nejvýznamnějších dílech, přičemž práci se samotným textem je věnován minimální prostor. Z tohoto důvodu se stále častěji objevují snahy o přesunutí těžiště literární výchovy od výuky dějin literatury k živému dílu a jeho interpretaci.

Tato práce si klade za cíl interpretovat novelu *Romeo, Julie a tma* Jana Otčenáška a následně tuto interpretaci didakticky transformovat. Abychom byli schopni takového cíle dosáhnout, je zapotřebí shromáždit a vyhodnotit odbornou literaturu týkající se literárně historických a teoretických aspektů vybraného díla a jeho kontextu. Nejprve tedy vymezíme historický kontext, ve kterém dílo vznikalo. Jelikož se vždy do jisté míry do literárního textu promítají osobní i politické názory autora, v úvodních kapitolách nastíníme zlomové

¹ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-160-5. str. 9-11.

² KOTEN, Jiří, KOTENOVÁ, Michaela. Nejprednější z májovců: lesk a bída současného literárního vzdělávání. *A2*. 2020, **16**(15), 7. ISSN 1801-4542. [online]. [cit. 2021-06-04]. Dostupné z <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/nejprednejsi-z-majovcu>

okamžiky Otčenáškovy života, které měly později vliv na jeho tvorbu, a jeho působení na poli literatury i politiky. V jednotlivých podkapitolách budou poté představena jednotlivá díla autora, která byla vydána v 50. a 60. letech, či s novelou *Romeo, Julie a tma* tematicky souvisí. Považujeme za podnětné se vybraným dílům alespoň náznakem věnovat, jelikož nám pomáhají si utvořit komplexní obraz Otčenáškovy osobnosti a poetiky jeho literární tvorby, ve které dochází k jisté proměně právě v novele, kterou podrobujeme interpretačnímu procesu.

Další část práce se bude zabývat interpretací textu a jejím postavením v literární vědě i literární výchově. Na to, jakým způsobem se ve školní praxi pracuje s interpretací literárního textu, má zásadní vliv pojetí výuky literatury a její postavení v RVP. Jelikož se zabýváme didaktickou interpretací na střední škole, vycházíme z RVP pro gymnázia, který, jakožto závazný kurikulární dokument, stanovuje cíle a dílčí očekávané výstupy v daném vzdělávacím předmětu. V této práci nastíníme, jaké postavení literární výchova a poté samotná interpretace textu v RVP má a jak se tato koncepce promítá do školní vzdělávací praxe. V souvislosti s RVP považujeme za nutné zmínit i čtenářskou gramotnost a její dílčí složky, jelikož je chápána jako stěžejní cíl vzdělávacího procesu, ačkoliv není tento pojem přímo zakotven v kurikulu.

V dalších kapitolách se již budeme věnovat interpretaci textu jakožto klíčové součásti hodin literární výchovy. Didaktická interpretace vychází z principů interpretace literárněvědné. Interpretace literární však není pevně vymezeným konstruktem, proto v této práci popisujeme problematiku nejasnosti tohoto pojmu a nabízíme možné přístupy, které se jeví jako přijatelné. Podobně postupujeme i u interpretace didaktické, jež je chápána jako jistá transformace literární interpretace. Reflektujeme, jakým způsobem se různá pojetí didaktické interpretace odráží ve výuce a do jaké míry je jimi výuka ovlivňována.

V praktické části se již budeme zabývat samotnou interpretací novely *Romeo, Julie a tma*, přičemž bude toto dílo zpracováno po vzoru *Semináře České knihovny*, který vychází ze struktury státní maturitní zkoušky. Na základě interpretační analýzy poté představíme vlastní návrh didaktické situace pro gymnázia. Výuková lekce bude zaměřena na práci s námi interpretovanou novelou. Bude tedy založena na přímé práci s literárním textem, od které se budou odvíjet jednotlivé fáze vyučovací hodiny (fáze před čtením, při čtení a po

čtení), jež budou koncipovány jako E-U-R model. Cílem lekce je představit žákům tuto novelu na základě ukázky, k níž se vztahují dílčí receptivní i produktivní činnosti, které vykonávají sami žáci (učitel zastává roli průvodce literárním textem), namísto pamětného osvojení informací o díle. Vlastní návrh bude poté aplikován do praxe, následně provedeme podrobnou reflexi. V závěru práce vyhodnotíme získané teoretické i praktické poznatky a navrhneme případná doporučení pro školní praxi.

2 Jan Otčenášek v zajetí 50. a 60. let

První kapitola této práce se věnuje kontextu Otčenáškovy tvorby v letech padesátých a šedesátých. Práce si klade za cíl didakticky interpretovat Otčenáškovu novelu *Romeo, Julie a tma* a předložit vlastní návrh didaktické situace, v níž dominuje tento text. Aby však bylo toto dílo představeno v celé jeho šíři, je zapotřebí shromáždit a vyhodnotit odbornou literaturu týkající se literárně historických a teoretických aspektů vybraného díla a jeho kontextu.

Jan Otčenášek patří do generace spisovatelů, na které silně zapůsobila tehdejší politická situace, jež velmi radikálně ovlivnila jeho literární působení. Jakožto dvacetiletého mladíka ho naplno zasáhla německá okupace, následkem čehož byl na českém území zřízen protektorát Čechy a Morava. Jednalo se o jedno z nejtěžších období v novodobých českých dějinách. Literární život byl značně ochuzen. Pozbývá plurality v důsledku toho, že mnoho činností týkajících se literární sféry je pozastaveno nebo zrušeno. Cenzura je oproti prvorepublikovému období značně zpřísněna. Přestávají vycházet některé časopisy, mnozí z literátů odchází do exilu (ať už z rasových či jiných důvodů). Je odmítáno avantgardní umění, které je považováno za zvrhlé. Omezen je i kontakt s literaturou světovou, čímž utrpěla překladatelská sféra.³

Jan Otčenášek v této době stál na prahu svého života. Navštěvoval protektorátní školu, v roce 1942 byl však proti jeho vůli poslán do továrny, aby zde vyráběl zbraně pro válečné účely. V prostředí továrny se dostává do velmi úzkého sepětí s dusivým prostředím protektorátu. Nasává zde atmosféru prašné jednotvárnosti prosycené tíživým strachem z dozvuků války. „*Postavení věru nezáviděníhodné!*“, konstatoval s časovým odstupem. „*Okupace byla pro nás dobou bolestného a tápavého hledání bez důkladné orientace, spíše po citu; v jeho dusných nocích se rychle a hořce dospívalo.*“⁴ V prvních literárních pokusech se zabýval dychtivou snahou nalézt své místo v životě, které by mu odhalilo hlubší smysl a uspokojilo ho po citové stránce. Tyto myšlenky mu současně pomáhaly si uvědomit, jakým

³ LEHÁR, Jan. *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-963-8. str. 676-678.

⁴ OTČENÁŠEK, Jan. Mých deset let v literatuře. *Literární noviny*. 1955, 4(38), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2019-01-19]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/4.1955/38/3.png>

směrem by se měla dále ubírat současná společnost a jakou vizi o světě má do budoucna. Po několikaletém hledání dospěl k závěru, že inspiraci je schopen čerpat z přímého střetu s realitou. „Dlouho jsem kolem toho všeho chodil jako by se zavázanýma očima (...) a nenapadlo mi vzít pero a pokusit se napsat to, co jsem důvěrně znal: svědectví o síle a drsné kráse lidí, v jejichž středu jsem stál a které jsem měl rád.“⁵

2.1 Plným krokem

Zanedlouho poté, co se v Otčenáškově zrodila tato myšlenka, vzniká jeho románová prvotina *Plným krokem* s podtitulem *Příběh lidí a ohňů*, jež vyšla roku 1952. V mnoha rovinách lze toto dílo vnímat jako budovatelský román, který měl být v 50. letech podle oficiální marxistické kritiky stěžejním žánrem.⁶ V knize se objevuje tematika příznačná pro tehdejší režim. Hlavními postavami jsou zde dělníci v továrně, kteří se snaží splnit pětiletku. K tomu je potřeba kolektivní síly, která vznikne za předpokladu, že nebude v popředí zájmu jedinec, nýbrž pracující kolektiv. V továrně se snaží o co největší produktivitu, které mohou dosáhnout pouze socialistickým způsobem práce. „Socialismus - ten se musí udělat. Ten nám nespadne s oblak. A neexistuje žádné – nejde to. (...) A tak musíme dělat víc a lépe než dřív.“⁷ Celým románem prostupuje typický patos zobrazený v „boji za lepší zítřky“, kdy člověk nikdy nepolevuje ve svém budovatelském úsilí a stále hledí vpřed. Tato myšlenka vstupuje do popředí v samotném závěru díla, kdy má ve čtenáři vzbudit jistou touhu po společenském pokroku. „Rosteme, soutěžíme, jdeme dopředu. (...) Splnili jsme plán prvního pololetí. (...) Ale je nutno jít dál – vpřed. (...) Je třeba se s ničím nespokojit. Předejhnat čas – to je úkol dnešního člověka.“⁸

Ačkoliv byl román poplatný tehdejší ideologii, vymezuje se zde Otčenášek proti schematickému pojetí života. Člověk je zde zachycen ve své složitosti s příznačnými myšlenkovými pochody, není redukován na pouhý prostředek k demonstrování ideologie v co nejlepším světle⁹, což se snaží sdělit i v jedné ze statí publikované v Literárních

⁵ Tamtéž.

⁶ VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1977. str. 50.

⁷ OTČENÁŠEK, Jan. *Plným krokem*. Praha: Československý spisovatel, 1953. str. 50.

⁸ Tamtéž, str. 39.

⁹ HAVEL, Rudolf, OPELÍK, Jiří. *Slovník českých spisovatelů*. Ústav pro českou literaturu (ČSAV). Praha: Československý spisovatel, 1964. [online]. [cit. 2021-01-21]. str.372-373. Dostupné z http://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/prirucky/obsah/Slovn%C3%ADk%20%C4%8Desk%C3%BDch%20spisovatel%C5%AF/scs_001-672.pdf

novinách. „*Pro mne znamenalo (jeho první dílo – pozn. aut.) příboj opravdového, nefalšovaného života (...) a rozhodně ne jen volbu správné a tehda žádané – budovatelské tematiky.*“¹⁰¹

2.2 Občan Brych

Roku 1955 vychází Otčenáškoví další kniha, jež nese název *Občan Brych*, ve kterém se, podobně jako v předchozím románu, snaží Otčenášek představit jakési dovršené poznání o životě. Román se vztahuje k událostem roku 1948 zahrnujícím i Vítězný únor a popisuje léta poválečné krize v politice. Otčenášek zde umožňuje čtenáři zamýšlet se nad tehdejšími pravdami prostřednictvím hlavního protagonisty – Františka Brycha. František není zarytý socialista, nýbrž mladý intelektuál, který je názorově nevyhraněný. V jeho mysli se střetávají protichůdné tendence. Nemá v úmyslu podvolovat se mocenské struktuře. „*Jsou lidé, kteří se ženou vpřed za každou cenu. (...) Nepatřím mezi ně, nemohu, nechci! Nejsem lačen kariéry v špinavém slova smyslu, kašlu na ni! Aby měla pro mě smysl, musím vědět, proč pracuji...pro koho...svobodně a z vlastního přesvědčení!*“¹² Otčenášek tak vyobrazuje Únor jakožto důležitý historický mezník, který však s sebou přináší i otázky etické či filozofické, na něž se lid musel pokusit najít odpovědi. Otčenáškoví se zde podařilo zachytit vnitřní rozpolcenost vývoje společnosti prostřednictvím detailně propracované obsahové stránky a promyšlené vypravěčské perspektivy. Později Otčenášek zatoužil po napsání díla odehrávajícího se přímo za války, jelikož měl potřebu čtenářům přiblížit bezprostřední prožitky za protektorátu.¹³

2.3 Kulhavý Orfeus

Okupace Otčenáška formovala jakožto spisovatele i člověka, vnímal ji (podobně jako Vítězný únor) jako výjimečnou historickou událost, která se dlouho poté bude vtírat do našich životů. „*Ten šestiletý prožitek se dotkl každého z nás, každého poznamenal. (...) Okupace byla zvlášť významná pro lidi mé generace (jsem ročník čtyřicet). (...) Chtěl*

¹⁰ OTČENÁŠEK, Jan. Mých deset let v literatuře. *Literární noviny*. 1955, 4(38), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/4.1955/38/3.png>

¹¹ O tom, jak toto dílo vnímala literární kritika, bude pojednáno v samostatné kapitole věnující se recepci.

¹² OTČENÁŠEK, Jan. *Občan Brych*. Praha: Československý spisovatel, 1978. str. 199.

¹³ POHORSKÝ, Miloš. Otčenáškův Kulhavý Orfeus (doslov). In OTČENÁŠEK, Jan. *Kulhavý Orfeus*. Praha: Československý spisovatel, 1981. str. 604.

*jsm si položit otázku, z čeho jsme rostli, co nás poznamenávalo.*¹⁴ Proto vznikl autorův další román – *Kulhavý Orfeus*. Zrcadlí se v něm hned několik lidských osudů různé povahy a odlišných názorů zejména mladé generace. Autor zde modeluje velmi dusivou atmosféru, příběh se odehrává ve ztemnělé Praze, kde se postavy cítí zoufale a osamoceně. Otčenášek zde popisuje první milostná vzplanutí i erotickou zkušenost. Hlavní hrdinové prožívají blažené humorné chvíle, zároveň na ně však dopadá jakási tíha melancholie či nostalgie. Bytostně touží po konci války, kterou vnímají spíše ze vzdálených dozvuků. Jaký je však skutečný úděl individua za protektorátu? Stačí jen trpělivě vyčkávat či přežívat? Nebo bychom se měli aktivně podílet na vzpouře proti Němcům? Dokážeme se poté smířit se skutečností, že je náš život v sázce pro vyšší dobro? Nad těmito a mnoha dalšími otázkami se Otčenášek zamýšlí a prostřednictvím hlavních hrdinů se pokouší nalézt odpovědi. Nejspíše dospívá k názoru, že částečného uspokojení dosáhneme pouze tehdy, když budeme schopni jisté empatie vůči druhým a budeme se snažit o účast ve víru událostí, jenž vytváří náš zdánlivě bezvýznamný život.¹⁵ „Člověk asi nemůže zůstat lhostejně sám a nezamíchat se... Neunese svůj život. (...) Asi jej musí připojit, dát něčemu většímu, než je sám...něčemu mimo sebe, jestli se nechce v jistých chvílích pominout tím pocitem bezmoci a samoty na světě.“¹⁶

2.4 Romeo, Julie a tma

Když Otčenášek rozjímal nad zpracováním válečné tematiky, kterou s velkou mírou autenticity představil ve svém třetím románu, dal ještě předtím vzniknout samostatné novele *Romeo, Julie a tma*, jež vykryštovala právě z námětu *Kulhavého Orfea*.¹⁷ Seehase konstatuje, že Otčenášek tímto dílem zřejmě navazuje na tradici českého baladického románu, jako byl např. *Nikola Šuhaj Loupežník* (I. Olbracht), *Havířská balada* (M.

¹⁴ OTČENÁŠEK, Jan. Mých deset let v literatuře. *Literární noviny*. 1955, 4(38), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/4.1955/38/3.png>

¹⁵ POHORSKÝ, Miloš. Otčenáškův Kulhavý Orfeus (doslov). In OTČENÁŠEK, Jan. *Kulhavý Orfeus*. Praha: Československý spisovatel, 1981. str. 605-606.

¹⁶ OTČENÁŠEK, Jan. *Kulhavý Orfeus*. Praha: Československý spisovatel, 1981. str. 596-597.

¹⁷ POHORSKÝ, Miloš. Otčenáškův Kulhavý Orfeus (doslov). In OTČENÁŠEK, Jan. *Kulhavý Orfeus*. Praha: Československý spisovatel, 1981. str. 604.

Majerová), *Markéta Lazarová* (V. Vančura)¹⁸ nebo *Hordubal* (K. Čapek). Zároveň je však inspirováno látkou literatury světové. Jak již název napovídá, odkazuje na shakespearovskou tragédii, tematicky se připodobňuje ke slavné novele *Petr a Lucie* Romaina Rollanda.

V komparaci s *Občanem Brychem* dochází k přerodu Otčenáškovy tvorby. Oproti širokému vhledu do několika dílčích osudů zde nabízí introspektivní pohled do života dvou hlavních hrdinů v celé jeho složitosti. Obraz epochy střídá detailně propracovaná charakteristika literární postavy. Jemnost a citlivost prostupující tímto dílem podtrhuje lyrická složka, která zde hraje zásadnější roli než v autorových předchozích románech.¹⁹ Odvrat od své tradiční poetiky reflektoval i sám Otčenášek. „*Mnoho lidí se divilo, že po Brychovi (...) jsem napsal novelu úplně jinými prostředky. Nebyl to oddech – nosil jsem tu látku v sobě patnáct let. Byl to pokus jít dál, hledat a zkoušet nové postupy.*“²⁰

Otčenášek v této novele vdechl život chlapci, v němž se zrcadlí autorovo mladší já. Pavel je, stejně jako Otčenášek, ročník čtyřadvacet. Jedná se o studenta gymnázia, jehož charakter a přístup k životu se teprve formuje. Sní o tom, že bude jednou hvězdářem. Život v protektorátu se ho přímo nedotýká. Když se však zcela náhodně seznámí na lavičce v parku s Ester, přichází do konfliktu se syrovou realitou. Ester by v kterékoliv jiné době byla obyčejnou dívkou. Za protektorátu ji však definuje žlutá hvězda na kabátě. Když se Pavel rozhodl, že ji poskytne přístřeší, protože k ní necítí předpojatou nenávist, nejedná se z jeho strany o hrdinský čin, ale spíše o lidskou samozřejmost, která v daném okamžiku rozpouští v člověku strach o sebe samého.²² „*Nakonec mu proletěl hlavou zvláštní nápad. Bláznivý, pošetilý, nedokázal ho domyslet a nebyl ani čas jej domýšlet, nápad hodný dospělého muže.*

¹⁸ SEEHASE, Ilse. Realismus jako osvojování skutečnosti čili Příspěvek Jana Otčenáška k literatuře socialistické společnosti. *Česká literatura*. 1980, 28(4), 404-409. ISSN 0009-0468. str. 406. [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/28.1980/4/406.png>

¹⁹ KAUTMAN, František. O čtyřech prózách roku 1958. *Kultura*. 1959, 3(2), 4. ISSN 0452-7984. [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Kult/3.1959/2/4.png>

²⁰ OTČENÁŠEK, Jan. Mých deset let v literatuře. *Literární noviny*. 1955, 4(38), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/4.1955/38/3.png>

²¹ Aspektům psychologie postav a lyrické složky se budeme věnovat v kapitole pojednávající o didaktické interpretaci novely.

²² PETRMICHL, Jan. Dvakrát okupace: Novely J. Otčenáška a Nory Frýda. *Rudé právo*. 1959, 39(15), 4. ISSN 0032-6569. [online]. [cit. 2021-01-24]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1959/1/16/4.png>

(...), *Pojďte se mnou. A nebojte se. Nic se vám nestane.* “²³ Když je však vyhlášeno stanné právo po atentátu na říšského protektora R. Heydricha a Pavel riskuje smrt nejen svou, ale i svých rodičů, začíná si uvědomovat tíhu bezvýchodné situace. Bytostně se upíná na vztah s Ester a marně se pokouší nalézt pro ně dva řešení. Není již schopen vykonávat činnosti každodenního života a přemýšlet nad svou vlastní budoucností. „*Musí něco udělat. Co? Oženit se s ní, třeba! (...) Ne – zbytečné! (...) Přestal se starat o všechno ostatní. (...) Přestal se stýkat i s kamarády. (...) Přestal číst a přestaly ho zajímat i hvězdy. Co teď s nimi? Co je mi do nich, když sám vlastní život nemohu udržet v rukou.*“²⁴

A právě zde spatřujeme zárodek shakespearovského dramatu, na něž odkazuje již samotný název novely s lehkostí nahořklé ironie. Za Romea se vydává přízemní Pavel, jenž místo aby se vyznával Julii z citů pod balkónem v prostředí láskyplné Verony, se nechává unášet banálním valčíkem v zatuchlém pokoji s židovkou Ester. „*Smím prosit o příští taneček, milorde?*“ „*„Dobrá,“ přistoupil na hru. (...) „Ale taneční pořádek jsem zapomněl doma na pianě, lejdý. Hudba nebude!*““²⁵ Nejsou však sami. Jejich vztah ustavičně nahlodává všeprostupující tma, která představuje symbol místa a času. Tma je venku v parku, když dochází k seznámení Pavla a Ester nebo když Pavel prochází prašnými ulicemi; i v miniaturním pokojíku, kde dívka přebývá. Tmou se rozumí okupace, nesmyslná válka, protektorát a v širším měřítku zrůdnost fašistické ideologie. Pavla i Ester ovládá v podobě strachu a bolesti z odloučení. V novele zastává funkci jakéhosi hybného činitele, který vstupuje do děje a ovlivňuje nadcházející události.²⁶ „*Povšiml si pootevřených dveří do krejčovny, nacpal se širokými rameny mezi veřeje, ale nehybná tma uvnitř ho přibíla k místu.*“²⁷ Tma věrně doprovází Ester až na samý sklonek jejího života, kdy ji odevzdaně předává vyšší moci a konečně ji opouští. „*Vidí...tma průjezdu ustupuje, končí a tam...nevěří svým očím...tam...vidíš? Světlo!*“²⁸

Pavel reprezentuje jednu společenskou vrstvu válečné generace. Vrstvu, která se vzpírá proti usedlosti a stařecké opatrnosti, kterou v knize reprezentuje Pavlův otec. „*Táto! Co mi*

²³ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 38.

²⁴ Tamtéž, str. 80.

²⁵ Tamtéž, str. 94.

²⁶ VĚŽNÍK, Petr. Protektorátní Ester. *Křesťanská revue*. 1959, 26(2), 64. ISSN 0023-4613.

²⁷ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 179.

²⁸ Tamtéž, str. 186.

*můžeš říci? Nic! Bojím se tvého strachu, sám svůj sotva unesu, bojím se tvých očí. Bojím se tvého rozumu, táto. (...) Rozumem bych ji (Ester – pozn. aut.) mohl jen a jen vyhnat.*²⁹ Vzpouzí se, ačkoliv se jedná o mlčenlivou vzpouru vůči lidskému bezpráví, bezdůvodné krutosti a potupné smrti. Domnívá se, že je nutné v lidech probudit svědomí, které jako by uložili do krabic a převázali tlustou stuhou, aby ho umlčeli. Svou zbabělost schovávají za rozumné vysvětlení. Takové smýšlení Pavla děsí. Nedokáže sám sobě nalhávat, že je správné jen pasivně přihlížet a ignorovat utrpení ostatních. Raději by zemřel, jeho smrt by však v sériích úmrtí způsobených obludností války neznamenal vůbec nic. Bude tedy dál žít a přemítat, jak pomoci ostatním v zoufalé situaci.³⁰ Bezvýchodnost jeho počínání je poté dovršena v knize *Kulhavý Orfeus*, která zachycuje osudy Pavla po smrti Ester, s kterou se nemůže smířit. Veškerá jeho snaha však vede do slepé uličky. Nakonec zaplatí životem pro nepovedený pokus uškodit Němcům. Zároveň mu však svítá naděje, že se v posmrtném životě spolu s Ester znovu shledají. „*Necítil bolest. Jsi ještě? Svítá...a nic už nebolí v tom úlevném trnutí ticha, v němž jsou sami a schováni před světem. (...) Už je všechno dobré. Unikli jsme.*“³¹

²⁹ Tamtéž, str. 84.

³⁰ JUNGSMANN, Milan. Romeo, Julie a tma. *Literární noviny*. 1958, 7(50), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-25]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/50/4.png>

³¹ OTČENÁŠEK, Jan. *Kulhavý Orfeus*. Praha: Československý spisovatel, 1981. str. 555.

3 Otčenáškovovo působení v literárním životě

Tato kapitola si klade za cíl nastínit kontext recepce Otčenáškovy díla. Snaží se přiblížit, jak byla vnímána osobnost Jana Otčenáška a jakým způsobem bylo pohlíženo na jeho dílo. Následující kapitola se poté věnuje samotné recepci jednotlivých děl. To, jakým způsobem byla přijata Otčenáškovy počáteční tvorba, výrazně ovlivnilo kritické ohlasy a vnímání novely *Romeo, Julie a tma*, jejíž interpretace je cílem této práce.

Otčenáškovy dílo je vnímáno jako důležitý mezník v české literatuře, který v ní zaujímá specifické postavení. Přístup k literatuře jako takové se výrazně proměňuje v roce 1948. Zásadní roli v této době sehrál *Sjezd národní kultury*, v rámci kterého se projednává otázka literatury ve vztahu k politice. Byl prosazen názor Kopeckého, Nejedlého a Štolla, již hlásali, že spisovatel má úkol prostřednictvím literatury podporovat budování socialismu.³² Literární život by se tak měl nést v duchu lidovosti, pokrokovosti, pravdivosti a stranickosti národního realismu.³³

Otčenášek rozjímá ve své mladické nerozvážnosti o údělu lidské společnosti, jež se zákonitě promítá do literárního působení. Do jisté míry na něj zapůsobily názory představitelů strany, proto již v roce 1952 vstupuje Otčenášek do sekretariátu Svazu čs. spisovatelů³⁴ a pomyslně se tak zařazuje do proudu „oficiální“ literatury.³⁵ Veřejně vystupuje v článcích dobových periodik, jeho příspěvky se objevují např. v *Literárních novinách*, *Rudém právu* či *Kultuře*, přičemž se vyjadřuje o poslání literatury či úloze spisovatele. Hned několikrát se vyjadřuje ke schematismu, který úzce souvisel s tehdejší „trendem“, jenž udával, jakým způsobem budou literární díla vystavěna. Považuje ho za plytký a bezobsažný. Odmítá výchovnou funkci literatury, která zastiňuje skutečnou poetiku díla. Otázka schematismu čpí podle Otčenáška prachsprostým formalismem. Mnozí z literátů mají poté tendenci omezovat se na pouhé literární postupy a formální výstavbu

³² Proti těmto názorům stojí zastánci tzv. čisté literatury (politicky a ideologicky neangažované). S komunistickými představiteli polemizuje např. Václav Černý v článku *Mezi Východem a Západem*.

³³ LEHÁR, Jan. *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-963-8. str. 735.

³⁴ V roce 1956 byl poté zvolen tajemníkem.

³⁵ HAVEL, Rudolf, OPELÍK, Jiří. *Slovník českých spisovatelů*. Ústav pro českou literaturu (ČSAV). Praha: Československý spisovatel, 1964. str. 372. [online]. [cit. 2021-01-26]. Dostupné z http://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/prirucky/obsah/Slovn%C3%ADk%20%C4%8Desk%C3%BDch%20spisovatel%C5%AF/scs_001-672.pdf

díla, v důsledku čehož se může vytratit autentická výpověď spisovatele o vztahu ke skutečnosti. „*Co je to vlastně schematismus? Je to vlašný vztah k realitě. A je to vztah apriorní.*“³⁶

Právě v tomto vztahu spíše tkví podle Otčenáška samotná modernost, jejíž otázka takéž rezonuje literárním životem. Otčenášek ji nevnímá jako něco směrodatného a klíčového. Moderní člověk je, pokud se orientuje v současnosti a sdílí aktuálně platné názory. Považuje ji tedy za přirozenou součást našich životů. Neměla by být redukována na pouhou potřebu být za každou cenu originální.³⁷ V Otčenáškově současnosti se modernost rovná komunismu.³⁸, s čímž souvisí jakási myšlenková a vyjadřující se věrnost ke své době, kterou by podle jeho názoru měl člověk respektovat. „*Spisovatel je člověk, občan, (...) komunista. Nechci do jeho práce vnášet z vnějšku jakoukoliv proklamativnost. Ale není možné (...), aby jeho světový názor nebyl hybným motorem jeho tvorby, aby nestránil tomu, co je viditelná cesta vpřed pro celé lidstvo. Ta cesta nemůže nést ke komunismu.*“³⁹

Spisovatel by měl vyjádřit svou látku co nejúčinněji a nejpřesněji. Každý autor prezentuje svoji verzi pravdy, která se ve své ryzosti střetává s vyobrazením pravd vyřčených ostatními. Samotná pravdivost je podle Otčenáška podstatou samotného umění. Pravdu musíme však nejprve poznat. „*Pravda neleží po ruce jako houska na krámě, je třeba za ní vytrvale jít.*“ Psát o pravdě znamená pokus plně se ponořit do skutečnosti a popsat ji v její syrové realitě. Proto Otčenášek odmítá, aby se fikční svět v literárním díle lakoval na růžovo, dokonce se explicitně zmiňuje o tom, že každý autor vnímá realitu subjektivně. Nelze proto v tomto případě následovat ideu Svazu, která podle jeho názoru spisovatele izoluje a omezuje.⁴⁰ Chceme-li psát pravdivě, nelze se vyhnout jisté komplikovanosti světa,

³⁶ OTČENÁŠEK, Jan, MACHONIN, Sergej. S Janem Otčenáškem o schematismu o modernosti o vlastnostech socialistické prózy. *Literární noviny*. 1960, 9(18), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-28]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/9.1960/18/4.png>

³⁷ OTČENÁŠEK, Jan. O životě i o umění: Rozhovor s Janem Otčenáškem. *Literární noviny*. 1958, 7(36), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-21]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/36/3.png>

³⁸ Tuto myšlenku nejspíše vyslovil V. Vančura, na což upozorňuje Otčenášek v citované stati. OTČENÁŠEK, Jan. Spisovatel, literární práce a doba. *Kultura*. 1958, 2(24), 1. ISSN 0452-7984. [online]. [cit. 2021-01-21]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Kult/2.1958/24/1.png>

⁴⁰ OTČENÁŠEK, Jan. Mých deset let v literatuře. *Literární noviny*. 1955, 4(38), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/4.1955/38/3.png>

na kterou nestačí nahlížet z úhlu našeho národního smýšlení. „*Myslím, že jedna z nejvážnějších příčin, která vadí našim umělcům, aby měli konkrétní k práci nezbytnou představu o současné úrovni opravdu světového umění, je stále nedostatečný kontakt se světovou literaturou a světovým uměním.*“⁴¹ Otčenášek se tak opírá o světově proslulé literáty, kteří mu pomáhají na cestě k pochopení celkového stavu věcí. Probírá se myšlenkami Tolstého, Čechova, Balzaca či Stendhala, když s dychtivostí prostupuje do fikčních světů jimi stvořených. Silně na něj zapůsobil také Šolochov, Gorkij či Graham Green.⁴²

⁴¹ OTČENÁŠEK, Jan, HOFFMEISTER, Adolf, DIETL, Jaroslav. Naše umění a svět. *Literární noviny*. 1963, 12(1), 1 a 8. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-28]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/12.1963/1/1.png>

⁴² OTČENÁŠEK, Jan. Spisovatel, literární práce a doba. *Kultura*. 1958, 2(24), 1. ISSN 0452-7984. [online]. [cit. 2021-01-21]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Kult/2.1958/24/1.png>

4 Recepce Otčenáškovy díla

Na jeho dílo bylo nahlíženo jako na dílo pravdivé a současné, Ilse Seehase se o něm dokonce vyjadřuje jako o „*alteregu socialistické skutečnosti*“.⁴³ Podobně smýšlel o Otčenáškově Vítězslav Ržounek⁴⁴, který po autorově smrti vydává publikaci *Jan Otčenášek*. Ržounek zde popisuje Otčenáškovy jednotlivé etapy života a věnuje se jeho nejznámějším dílům z pohledu socialistického realismu, což značně ovlivnilo a do jisté míry poškodilo vnímání Otčenáškovy tvorby po opětovném nastolení demokratického režimu.

4.1 Plným krokem

Román *Plným krokem*, který je považován za dílo nejvíce poplatné tehdejšímu režimu, ačkoliv některými motivy podle samotného autora s budovatelskou tematikou nesouzní (viz výše), byl přijat čtenáři i literárními kritiky spíše rozpačitě. Václav Řezáč, jenž napsal recenzi do *Rudého práva* v roce 1953, označil tento román za „*umělecký počin dobře uvážený a promyšlený*“, zároveň však knize vytkl některé umělecké nedostatky. „*Jako nejvážnější nebezpečí pro autora vystupuje nedostatek působivého střídání dějových ploch a sledování osudů jednotlivých postav.*“⁴⁵ K románu se roku 1952 vyjádřil i Z. K. Slabý v *Literárních novinách*. Z jeho formulací je patrné, že toto dílo vnímá podobně jako sám Otčenášek. „*Jeho dílo nevyrostlo z předem daných thesí, nýbrž ze složitosti života. (...) Zájem o stroje a o továrnu nikdy nepřeroste (...) zájem o lidi, o jejich práci, o jejich život. Základní dobrá vlastnost, která oživuje postavy i děj Otčenáškovy románu a která jej*

⁴³ SEEHASE, Ilse. Realismus jako osvojování skutečnosti čili Příspěvek Jana Otčenáška k literatuře socialistické společnosti. *Česká literatura*. 1980, 28(4), 404-409. ISSN 0009-0468. str. 406. [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/28.1980/4/406.png>

⁴⁴ Vítězslav Ržounek byl literárním historikem, kritikem a vysokoškolským pedagogem. V roce 1989 zastával funkci vedoucí katedry české a slovenské literatury na FF UK. Je známý především jako vůdčí představitel normalizačního pojetí literatury. Zabýval se výkladem uměleckých děl z pohledu ideologického a politického. Polemizoval s tvorbou, která vybočovala z chápání socialistického realismu. V několika svých publikacích hodnotí literární díla podle toho, do jaké míry odpovídají současným požadavkům. Takové hledisko uplatňuje především v monografiích *Ivan Skála* (1980); *Vilém Závada aneb O smyslu poezie* (1978) či v již zmíněné knize *Jan Otčenášek* (1985).

BLAŽIČEK, Přemysl. Vítězslav Ržounek. In ÚSTAV PRO ČESKOU LITERATURU AV ČR. *Slovník české literatury po roce 1945*. [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z

<http://www.slovnikeskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=554>

⁴⁵ ŘEZÁČ, Václav. Román o bojovnících pětiletky. *Rudé právo*. 1953, 33(6), 3. ISSN 0032-6569. [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1953/1/6/3.png>

uchovává i pro budoucí čtenáře, je, že spisovatel neschematizuje, že bere život v celé jeho problematičnosti. (...) Je na naší kritice, aby využila příkladu románu *Plným krokem* k tomu, aby řekla při všech dalších povídkách či románech z pracovního prostředí: dost se schematismem. Bojujme za plný život!“⁴⁶ Rzounek s odstupem času na románu vyzdvihuje zejména to, že byl napsán v souladu s dobovými požadavky na literaturu a popisuje ho jako autorův významný počin. „*Román Plným krokem* svědčil o Otčenáškově epickém talentu.“ „Jeho prvotina (...) nepropadla (...) sítím času, protože pro Otčenáška byl román i výsledkem tvrdé a náročné literární práce.“⁴⁷ Výpověď Lenky Ščerbaničové z roku 1982 či Miloše Pohorského z roku 1987 svědčí však spíše o opaku: „*Nevymykalo se jeho dílo téměř v ničem průměrným pokusům o tehdy módní ‚výrobní román‘*“.⁴⁸ „Ačkoliv se oceňovala svěžest jeho stylu, byl román brán spíše jako příslib než jako vítězství s trvalou platností.“⁴⁹

4.2 Občan Brych

Otčenáškově druhé dílo *Občan Brych*, kterým se autor dostává do širšího povědomí čtenářů, bylo přijato vesměs pozitivně. Bylo na něj pohlíženo jako na román, který se především pokouší čtenáři ztvárnit obraz Vítězného února a nastínit, jakým způsobem ovlivnil myšlení a chování jednotlivce ve společnosti, který by měl nakonec dospět k „vyšší pravdě“. „*Román začínal velmi ostře – Únorem – který (...) zmátl i podobné lidi, jako byl Brych. Duchovním vývojem Brychovým (...) se Otčenášek zabývá ve svém románě velmi důkladně a (...) dovádí jej (...) až na samou hranici, jen krůček od opravdové zrady. Ukazuje se nám velmi přesvědčivě, co může způsobit nepřátelská filozofie a falešná intelektuální neutralita, nerozhodnost a kolísavost.*“ Otčenášek však později uvádí, že dílo nebylo v plné míře pochopeno tak, jak Otčenášek v první řadě zamýšlel. „*Necítil jsem Občana Brycha zdaleka jen jako román, který by na tematické mapě vyplňoval okénko ‚prerod inteligenta‘. (...) Chtěl jsem něco jiného: napsat román, že u nás člověk není sám a v konečném důsledku*

⁴⁶ SLABÝ, Zdeněk Karel. Román o lidech v pětiletce. *Literární noviny*. 1952, 1(44), 5. ISSN 0459-2020.

⁴⁷ RZOUNEK, Vítězslav. *Jan Otčenášek*. Praha: Československý spisovatel, 1985. str. 13-15.

⁴⁸ ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Jan Otčenášek (1924-1979). In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 1.

⁴⁹ POHORSKÝ, Miloš. *Občan Brych po třiceti letech*. In OTČENÁŠEK, Jan. *Občan Brych*. Praha: Československý spisovatel, 1987. str. 536.

že není možné utéci před dobou ani se před ní někam schovat.“⁵⁰ „Nesnažil jsem se napsat román o únorových událostech, ale o jednom z milionů našich občanů, kteří Únor prožívali. (...) Proč jsem Občana Brycha psal? (...) Proto, že jsem jim (čtenářům – pozn. aut.) chtěl tímto románem něco říci. Možná, že je ani nepřesvědčit, jako spíš je ponouknout k tomu, aby se sami zamysleli a otevřeli oči.“⁵¹ Pohorský na *Občana Brycha* pohlíží s třicetiletým odstupem a podotýká, že by byl omyl vnímat toto dílo jako vyjádření zásadního historického přelomu, který se udál v roce 1948. „Otčenáškovy romány tak od začátku stály jinde než próza nabízející jako východisko vytváření vnitřní ‚krásné duše‘, ale také jinde než próza, ve které se autor a jeho postavy sice upřímně, ale pasívně poddávali své době a tím se zbavovali odpovědnosti.“⁵²

4.3 Kulhavý Orfeus

Poté co Otčenášek ukojil svou potřebu vyjádřit se k aktuálním dobovým otázkám, se věnoval válečné tematice. Vydání *Kulhavého Orfea* vyvolalo v literární kritice značně rozporuplnou diskuzi. V roce 1965 se ke *Kulhavému Orfeovi* vyjadřuje Aleš Haman ve své stati *Potřebuje spisovatel kulturu?*, kde dílo podrobuje kritice zejména ve složce tematické, jazykové i kompoziční a naznačuje, že dílo podléhá tradicím prózy 50. let. Na tento článek reaguje Vladimír Dostál svou recenzí *Potřebuje kritik kulturu?*. Dostál ospravedlňuje román i samotného autora a dodává, že Haman vytýká Otčenáškově spíše skutečnost, že polemizuje s individualismem, než nedostatky v samotné knize. „Každý skutečně žijící člověk tvoří život, ať vyznává jakýkoli ideál, protože skutečný život je tvorba lidských vztahů.“⁵³ K individualismu v Otčenáškově díle se vyjadřuje i Jiří Opelík. Prostřednictvím osudů jednotlivých postav Otčenášek podle Opelíka ilustruje neschopnost individua něčeho dosáhnout. Proto Pavlův pokus o vzpouru dopadne katastrofálně, přičemž celou situaci ještě zhorší. Nešťastný konec má i milostná aféra Honzy s Blankou, aby se ukázalo, že „já je prostě málo a nesmí mít smysl jen v sobě samém a nezachrání se, ani když se zděšeně

⁵⁰ OTČENÁŠEK, Jan, MACHONIN, Sergej. S Janem Otčenáškem o schematismu o modernosti o vlastnostech socialistické prózy. *Literární noviny*. 1960, 9(18), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-28]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/9.1960/18/4.png>

⁵¹ OTČENÁŠEK, Jan. Občan Brych před Únorem v Únoru a po Únoru. *Čtenář*. 1958, 10(2), 27–28. ISSN 0011-2321.

⁵² POHORSKÝ, Miloš. Občan Brych po třiceti letech. In OTČENÁŠEK, Jan. *Občan Brych*. Praha: Československý spisovatel, 1987. str. 536-548.

⁵³ HAMAN, Aleš. Potřebuje spisovatel kulturu?. *Tvář*. 1965, 2(4), 38-39.

přimkne k druhému já“. Opelík základní nedostatek románu spatřuje v tom, že Otčenáškovy postavy jsou velmi zatížené: „Vedle svých individuálních osudů jsou zároveň reprezentanty idejí“. ⁵⁴ Podobná skutečnost je konstatována i ve *Slovníku české prózy 1945-1994*: „A právě občasné proměňování osobního svědectví v didaktickou lekci představuje (...) zřejmě největší slabinu románu.“ ⁵⁵ Pohorský však po dvaceti letech pohlíží na *Kulhavého Orfea* přes jeho možné umělecké nedostatky jako na dílo stále živé a hodnotné. „Tato kniha platí za jedno z nejvýznamnějších svědectví českého spisovatele o válce.“ ⁵⁶

4.4 Romeo, Julie a tma

Do tzv. druhé vlny válečné prózy spadá i jeho novela *Romeo, Julie a tma*, které se tato práce věnuje především. Když v roce 1958 novela vyšla, okamžitě si získala pozornost čtenářů, a to jak domácích, tak zahraničních. V krátkém čase byla několikrát vydána a překládána např. do italštiny, francouzštiny, němčiny i japonštiny. Dočkala se televizního, rozhlasového i divadelního zpracování, dokonce byla podle této novely zkomponována opera. ⁵⁷ Literární kritici však nepřijali novelu tak bezvýhradně jako čtenáři.

Novela překvapila svou jinakostí oproti Otčenáškově dosavadní tvorbě, který se „po svých románových debutech (...) obrátil k sevřenému útvaru novely“. ⁵⁸ Josef Vohryzek spatřuje problematičnost novely v tom, že je vybudovaná na pointě. Ta není podle jeho názoru dostatečně propracována, jelikož si Otčenášek vybírá velké téma, přičemž není schopen plně rozvinout svou myšlenku. Dílo se tak jeví jako příliš obecné. Vohryzek zde postrádá gradaci, která je pro takový námět podstatná. Tento nedostatek se projevuje zejména v poetice hlavního hrdiny. Postava Pavla je nedostatečně charakterizována: „Pavel je syn krejčího, malého, ustrašeného živnostníčka, a má před maturitou. Toť vše. Není tu dost psychické a emocionální přesnosti a plastické situační kresby. (...) Je tedy tato novela

⁵⁴ OPELÍK, Jiří. Postavy versus děj. *Literární noviny*. 1965, 14(4), 5. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-29]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/14.1965/4/5.png>

⁵⁵ ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2. str. 279.

⁵⁶ POHORSKÝ, Miloš. Otčenáškův Kulhavý Orfeus (doslov). In OTČENÁŠEK, Jan. *Kulhavý Orfeus*. Praha: Československý spisovatel, 1981. str. 601.

⁵⁷ RZOUNEK, Vítězslav. *Jan Otčenášek*. Praha: Československý spisovatel, 1985. str. 13-15.

⁵⁸ HAMAN, Aleš. O tak zvané "druhé vlně" válečné prózy v naší současné literatuře. *Česká literatura*. 1961, 9(4), 513-520. ISSN 0009-0468. [online]. [cit. 2021-01-29]. str. 517. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/9.1961/4/518.png>

produktem přechodu a v tom smyslu i tvůrčí krize. Nasvědčuje tomu určitá rozkolísanost uměleckého cítění. Projevuje se v bezprostředním výrazu, ve stylistice. “⁵⁹ Jan Petrmichl se zmiňuje, podobně jako Vohryzek, o nevhodnosti Otčenáškovy vyjadřování: „*Nepíše lehce a jak se říká levou rukou, zvláště v lyrických pasážích. (...) Určitě ji (novelu – pozn. aut.) (...) na mnoha místech zatěžuje autorův sklon k zdánlivě poetickým i k zdánlivě drsným slovíčkům.*“⁶⁰ Milan Jungmann zase vidí největší slabinu novely v její přílišné střízlivosti. „*Otčenášek usiloval zřejmě o co nejstřízlivější tón, vyhýbá se autorskému komentáři, nezdůrazňuje dramatické okamžiky, nepatetizuje. Chtěl, aby se tragické jádro vylouplo samo. (...) Ale temné pozadí, před nímž se pohybují hrdinové, je málo výrazné.*“⁶¹

Objevují se však i komentáře, které poukazují na kvalitní zpracování novely, přičemž si do jisté míry odporují s komentáři kritickými. František Kautman vyzdvihuje oproti Petrmichlovi lyrické pasáže. „*Romeo, Julie a tma* ‘je svým způsobem báseň, a velká báseň. Měřím její velikost podle prvního bezprostředního dojem.“⁶² Jungmann, jehož kritický postřeh jsme citovali výše, se ve své recenzi zaměřuje na hlavního hrdinu. Prostřednictvím jeho charakteristiky se snaží přiblížit, v čem tkví podstata samotného díla. Pavel představuje jednu vrstvu válečné generace, demonstruje její zrod a zrání. Skrze Pavla je čtenářům vykreslen morální konflikt, kterému byli nuceni lidé žijící v protektorátu čelit. Otčenášek tak usiloval o to, aby osobní zkušenost vtělil do jedné z literárních postav, a vydal tak svědectví o životě za války. „*Tehdy i literatura pochopila, (...) z čeho rostlo naše pokolení, (...) proč vyvinulo po osvobození tolik politické a umělecké aktivity a zároveň bylo bezradné, proč se tolik mýlilo a tolik ztrácelo. (...) Proto je mi Otčenáškův Pavel tak blízký. (...) Napověděl aspoň něco z toho, co o naší době a o jejích lidech dosud literatura neřekla.*“⁶³

⁵⁹ VOHRYZEK, Josef. *Literární kritiky*. Praha: Torst, 1995. ISBN 80-85639-45-9. str. 118-120.

Vohryzek tuto recenzi publikoval v časopise *Květen* v roce 1958, citovaná pasáž pochází z výboru Vohryzkovy kritické práce, který byl vydán až v roce 1995.

⁶⁰ PETRMICHL, Jan. Dvakrát okupace: Novely J. Otčenáška a Nory Frýda. *Rudé právo*. 1959, 39(15), 4. ISSN 0032-6569. [online]. [cit. 2021-01-24]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1959/1/16/4.png>

⁶¹ JUNGSMANN, Milan. *Romeo, Julie a tma*. *Literární noviny*. 1958, 7(50), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-25]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/50/4.png>

⁶² KAUTMAN, František. O čtyřech prózách roku 1958. *Kultura*. 1959, 3(2), 4. ISSN 0452-7984. [online]. [cit. 2021-01-29]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Kult/3.1959/2/4.png>

⁶³ JUNGSMANN, Milan. *Romeo, Julie a tma*. *Literární noviny*. 1958, 7(50), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-25]. Dostupné z

Tato výpověď se podobá výpovědi Aleše Hamana, který se snaží postihnout smysl Otčenáškovy úsilí. „*Předmětem zobrazení je mladý člověk. (...) Otčenáškoví jde právě o to, ukázat, jak se v těchto absurdních okolnostech dotváří charakter, jak ve vědomí člověka zrají hodnoty, které tvoří podstatu jeho aktivního vztahu k životu, jeho lásky k němu.*“⁶⁴ Obě výpovědi tak do jisté míry kontrastují s komentářem Vohryzka, který poukazuje na nedostatek v poetice hlavní postavy. Výpověď Ščerbaničové týkající se gradace novely také nekoresponduje s tím, co napsal Vohryzek, lze uvažovat i nad polemikou s Jungmannem: „*Dramatický spád děje je hoden shakespearovské inspirace. Na (...) neustálém střídání světla a stínu, nadšených vzletů a beznadějných pádů postavil Otčenášek dramatickou kostru novely. Vnitřní drama podpořil v jeho účinnosti stylově odstíněným střídáním dialogů hrdinů a objektivní autorské řeči.*“ Dokonce se v souvislosti s gradací vyjádří o díle jako o „*umělecky neobyčejně účinném kolotoči*“.⁶⁵

V souvislosti s recepcí nemůžeme opomenout ani mezinárodní ohlasy novely. Mezi nejvýznamnější patří předmluva Louise Aragona, která byla publikována ve francouzském vydání roku 1959. Novelu vnímá především jako příběh o lásce. Výjimečnost spatřuje Aragon v tom, s jakou přirozeností a samozřejmostí dokázal Otčenášek tento cit popsat v době válečné. Otčenáškovy dílo připodobňuje k novele D. Č. Ajtmatova a k *Zvláštní osamělosti* P. Sollerse, kteří taktéž využívají motivu lásky. Současně však dodává, že všechna tato díla jsou variací starých milostných příběhů, jelikož láska je věčná a nezávislá na náboženství. Současná generace potřebuje takové příběhy, jež se přizpůsobují naším dobovým podmínkám. Možná proto se Otčenášek inspiroval Shakespearovým dramatem *Romeo a Julie* a přidává k němu tmu, která odvěkou tragédií přetváří do našeho temna. O tom, že Aragon považoval toto Otčenáškovy dílo za jeho nejvýznamnější, svědčí tato výpověď: „*I kdyby tenhle rozený spisovatel už nikdy nic nenapsal, (...) poznamenal už navždy své místo, vryl do stromu tohoto století své nesmazatelné iniciály.*“⁶⁶ Podobná slova

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/50/4.png>

⁶⁴ HAMAN, Aleš. O tak zvané "druhé vlně" válečné prózy v naší současné literatuře. *Česká literatura*. 1961, 9(4), 513-520. ISSN 0009-0468. [online]. [cit. 2021-01-29]. str. 517. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/9.1961/4/518.png>

⁶⁵ ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Doslov. In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0131-9. str. 154-155.

⁶⁶ ARAGON, Louis. K příběhu lásky naší doby (doslov). In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1963. str. 217-224.

podle týdeníku Hlasu revoluce slyšel Otčenášek před blížící se smrtí: „*Hovořili jsme o novele Romeo, Julie a tma. Řekl jsem mu to, co si myslí mnozí: kdyby kromě této útlé knížky nebyl napsal nic jiného, přece by vytvořil veliké dílo lidství.*“⁶⁷

⁶⁷ L., V. Pozdní rozhovor. *Hlas revoluce – Týdeník Českého svazu bojovníků za svobodu*. 1979, **33**(13), 6. ISSN 0231-8164.

Je možné, že autor myšlenku L. Aragona převzal.

5 Literární výchova jako vzdělávací předmět

5.1 Postavení v RVP

V této kapitole vymezíme literární výchovu a její postavení v RVP pro gymnázia, jelikož na tento typ školy směřuje návrh didaktické situace v praktické části. Literární výchova na střední škole představuje svébytnou součást současného vzdělávání. Výuka literární výchovy je vázána kurikulárním dokumentem – rámcovým vzdělávacím plánem pro gymnázia⁶⁸, kde jsou vymezeny očekávané výstupy a učivo. V tomto dokumentu je uvedeno, že literární výchova spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kam dále řadíme klíčový předmět český jazyk a literatura. Tato oblast zaujímá podle RVP G ve vzdělávacím konceptu klíčové postavení. Vychází zejména z komunikačních a vyjadřovacích schopností žáka, přičemž je jejím cílem se na takové schopnosti zaměřit a postupně je zdokonalovat užíváním jazyka v různých komunikačních situacích. Je nutné zohledňovat jak mluvenou, tak písemnou podobu jazyka.

Tento předmět je zde dále vymezen ve dvou oblastech – Jazyk a jazyková komunikace a Literární komunikace. V této oblasti jsou uvedeny dílčí očekávané výstupy, které by žák měl na konci středního vzdělávání ovládat:

- *„rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým*
- *objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí*
- *na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu*
- *rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře*
- *rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu*

⁶⁸ Dále RVP G.

- *při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech*
- *identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře*
- *postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu*
- *rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní*
- *samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl*
- *vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení*
- *vysvětlí specifickou vývoj české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)*
- *tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje*
- *získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl“*

Jednotlivé výstupy se opírají o interpretaci literárního textu, teorii literatury, tvořivou práci s textem, literární historii a čtení s porozuměním. Spolu s nimi je zde ještě zmíněno učivo, kterým by se měl žák v literární výchově zabývat. Jedná se o *základy literární vědy, metody interpretace textu; způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi; jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla; texty a intertextovost; vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury.*⁶⁹

⁶⁹ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. str. 12-16. [online]. [cit. 2021-01-18]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>

V RVP G je zřetelně vidět, že usiluje o vyvážení jednotlivých složek literární výchovy. V popředí stojí literární texty umělecké literatury. Žák by takovým textům měl porozumět po stránce formální i významové, přičemž by měla být zohledněna i estetická funkce textu, jež působí na žákovu etickou (morální) a emocionální stránku osobnosti. Zároveň by se měl žák orientovat v literárně historickém kontextu na pozadí společensko-historického vývoje. Mimo receptivní činnosti zohledňuje RVP G také činnost produktivní. V popředí tedy stojí žák jakožto individualita. Je potřeba rozvíjet nejen jeho vědomosti, ale i dovednosti. Žáka bychom měli dovést mimo jiné k hlubokému čtenářskému zážitku.⁷⁰

5.2 Čtenářská gramotnost

V souvislosti s jednotlivými dovednostmi, které by žák měl rozvíjet v literární výchově, se hovoří o čtenářské gramotnosti. Tu lze definovat takto: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“⁷¹ Přestože tento pojem není přímo zakotven v kurikulu, je čtenářská gramotnost chápána jako stěžejní cíl vzdělávacího procesu.⁷² V posledních letech se jí zabývali především Šlapal, Košťálová, Hausenblas a Šafránková, kteří v roce 2010 vydali příručku *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Čtenářská gramotnost obsahuje hned několik rovin, které se vzájemně prolínají. Jsou jimi *vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace*. Jednotlivé roviny v sobě zahrnují několik vzájemně provázaných složek. Abychom byli schopni jednotlivé složky u žáka rozvíjet a postupně čtenářskou gramotnost budovat, je nutné stanovit si několik dílčích cílů.

⁷⁰ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. str. 15-16.

⁷¹ Uvádíme zde definici, která byla vymezena v rámci tzv. odborného panelu VÚP ke čtenářské gramotnosti. Takto je čtenářská gramotnost vnímána v českém prostředí, mezinárodní definici uvádí výzkum OECD PISA.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. str. 14. [online]. [cit. 2021-03-21] Dostupné z

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

⁷² ZÍTKOVÁ, Jitka. *Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta: Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND, 2013. str. 1. [online]. [cit. 2021-03-21]. Dostupné z

<https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/>

Příručka uvádí souhrn činností, které lze u žáků pozorovat a který nás může inspirovat právě k vytyčení jednotlivých cílů.

- „Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti
- Žák se soustředí na četbu
- Žák vyhledá v textu informace
- Žák shrnuje
- Žák si vyjasňuje při čtení
- Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu
- Žák předvídá
- Žák zachytí základní složky příběhu
- Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje
- Žák hledá a nalézá souvislosti
- Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu“⁷³

Ve vlastním návrhu didaktické situace jsou jednotlivé činnosti zohledněny, návrh tedy vychází z principů čtenářské gramotnosti. Zejména jsou v něm uplatněny tyto činnosti:

- „Žák se soustředí na četbu - tiše čte po celou stanovenou dobu
- Žák vyhledá v textu informace - odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informací z různých míst textu a jejich sdružením v odpovědi (náročnější úroveň)
- Žák si vyjasňuje při čtení - význam neznámého slova vyjasňuje odvozením, rozložením, z kontextu
- Žák předvídá - formuluje, jak se bude text dál vyvíjet (obsah, dějová linie)“; odhaduje z názvu knihy, o čem by dílo mohlo být
- „Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje - odpovídá na otázky učitelky, na které v textu nelze přímo najít odpověď, a které ho nutí domýšlet, vyvozovat, hodnotit text

⁷³ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. str. 15-17. [online]. [cit. 2021-03-21] Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

- *Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu - vyjadřuje, co ho při četbě napadá, jaké pocity se mu vybavují, co ho rozveselilo nebo rozesmutnilo* ⁷⁴

5.3 Pojetí literární výchovy

Ačkoliv je výuka literární výchovy na střední škole vázána kurikulárním dokumentem, který, jak jsme si ukázali, je schopen nastínit určité pojetí literární výchovy, osciluje mezi několika přístupy, jež si kladou odlišné cíle. O tom, jak vlastně literární složku českého jazyka a literatury vyučovat, se již v minulosti vedly polemiky. V zásadě výuka vychází ze dvou základních tendencí, které jsou upřednostňovány v závislosti na dobovém kontextu. Jedna z nich je *pojetí literárněhistorické*, které je založeno na faktech a do popředí staví zejména literární historii. Od konce 19. století jsou proti této tendenci vynášeny převážně negativní soudy. Hubert Gordon Schauer podotýká, že takto vedená výuka literatury neodráží skutečný zájem studentů a příliš se zaobírá dějinami. Jaroslav Vlček kritizuje samouúčelnost takového postupu a volá po propojení s literárněestetickou složkou díla, podobně jako František Krejčí či Otakar Hostinský. Ve 20. a 30. letech František Götz konstatuje, že psychologická a sociologická složka literární výchovy absentuje na úkor pamětného zapamatování zbytečného množství informací. Obdobný názor sdílí i Jan Mukařovský, který vyzdvihuje rozvíjení myšlení žáka, nikoliv pouhé procvičování jeho paměti. V 50. letech volá několik odborníků ⁷⁵ po redukci literárněhistorického učiva, které je přeplněno nepodstatnými informacemi. Během 70. a 80. let se polemiky vyostřují. Machytka, Plch, Ceněk a o deset let později i Otakar Chaloupka apelují na smysluplnou literární výchovu, která bere v potaz i citovou složku a orientuje se především na žáka. Podobné požadavky se objevují i v 90. letech až do současnosti. Ustavičně se volá po komunikačně pojaté literární výchově, která by vycházela z druhé tendence, tedy *pojetí literárněestetického*. Toto pojetí předpokládá, že bude žák aktivně pracovat s literárními texty na základě jeho čtenářské zkušenosti. Od literární historie by se výuka měla přesunout k jednotlivým literárním dílům jakožto živým textům. ⁷⁶

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ Můžeme jmenovat např. Vítězslava Tichého.

⁷⁶ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. str. 16-20.

Ve vlastním návrhu didaktické situace vycházíme právě z pojetí literárněestetického, což se projevuje hned v několika aspektech: Lekce je založena na práci s literárním dílem, přičemž plánování vyučovací hodiny vychází z fází čtenářského procesu (fáze před čtením, během čtení a po čtení). Na žáka zde pohlížíme spíše jako na čtenáře, jehož vychováváme prostřednictvím literárního textu. Cílem této lekce není pamětné osvojení poznatků z literární historie, ale rozvíjení čtenářských zkušeností a dovedností žáků. Velký důraz dáváme také na individuální vnímání textu, jelikož u každého žáka vyvolává odlišný estetický zážitek.

5.4 Literárněvědná interpretace

Myšlení o literatuře se v minulosti proměňovalo a i v současnosti je různě modifikováno v závislosti na jednotlivých přístupech. Jelikož se těžiště výuky pomalu ale jistě přesouvá k samotnému literárnímu dílu, čím dál více se klade důraz na interpretaci textu, která je v hodinách literatury vnímána jako klíčová. Interpretace jako taková však není entita, kterou můžeme jasně definovat a přistupovat k ní jako k přesně vymezenému konstruktu. „*Pojem ‚interpretace‘ patří k nejtradičnějším, ale také nejrozporuplnějším pojmům, s nimiž literární teorie, historie i kritika operují.*“⁷⁷ Interpretace ve škole vychází z principů interpretace literárněvědné.

Interpretace je v mnohých literárních směrech vnímána jakožto základní součást literární vědy.⁷⁸ Veškeré umělecké texty podléhají v určitém slova smyslu interpretaci, která je zároveň jakousi výpovědí o jejich literární existenci. Samotný pojem pochází z latinského výrazu *interpretatio*, který můžeme přeložit jako výklad či vysvětlení. V širším slova smyslu se jedná „*o každý výklad existence jakékoliv skutečnosti, způsobu její existence ve vztahu jevu a podstaty, jedinečného a obecného, konkrétního a abstraktního, příčiny a následku.*“⁷⁹ V užším pojetí je vnímána právě v literárním kontextu a slouží k pochopení textu, nezabývá

⁷⁷ BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5. str. 9.

⁷⁸ Oproti tomu však některé literární směry otevřeně odmítají interpretaci jako literárněvědný přístup. Za nejznámější útok na smysluplnost interpretačního úsilí je považována esej „Proti interpretaci“ publikovaná v roce 1964 Susan Sontagovou. NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text: kritický úvod do teorie a praxe literární interpretace*. Olomouc: Periplum, 2008. ISBN 978-80-86624-47-1. str. 83.

⁷⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6. str. 103.

se však pouze jeho významem na tematické rovině. Peterka se pokouší osvětlit rozdíl mezi tématem a smyslem na příkladu antropocentrické metafory: „*Téma bychom mohli přirovnat k tělu, smysl k duši dila. Téma lze popsat, analyzovat. Smysl je třeba prožít, pochopit, případně dílu udělit. Ujasnění smyslu slouží proces zvaný interpretace.*“⁸⁰ Bílek se snaží postihnout rozdíl mezi výkladem a interpretací textu. Výklad je podle něho schopen analyzovat text po významové stránce. Zaobírá se tedy takovými skutečnostmi, které jsou v textu explicitně řečeny, tzn. lze je doložit v textu. Interpretace je poté kromě výkladu schopna postihnout i smysl textu (jak konstatuje Peterka). Bílek vnímá smysl textu jako „*následnou subjektivní konkretizaci, která do rámce textu zapracovává i to významové dění, které nelze objektivně postihnout, které stojí mimo systémotvornou podstatu textu, a které přece jen v textu je.*“ Smysl textu je podle něj spíše subjektivní, dobíráme se ho pomocí individuálního čtení. Záleží nejen na tom, čím text je, ale čím je text pro mne.⁸¹ Newton se pokusil o definici interpretace prostřednictvím myšlenky literárního teoretika Johna M. Ellise.: „*Interpretace (...) je hypotéza týkající se nejobecnějšího uspořádání a koherence všech prvků, které tvoří literární text.*“ Z definice Ellise vyplývá, že pokud čteme konkrétní text, musíme brát v úvahu hned několik prvků. Newton zmiňuje význam a smysl textu, tematickou strukturu či vztah mezi jazykovými, sémantickými nebo stylistickými aspekty.⁸² Josef Khol ve své publikaci o interpretaci představuje tzv. historii modelu, prostřednictvím něhož se pokouší demonstrovat, jakými základními aspekty se zabývá interpretační akt. Za čtyři základní složky považuje „*obsah, formu, funkci a historii*“, které dále blíže specifikuje.⁸³

Ve středu procesu interpretace stojí text jakožto prvek literárního dění, prostřednictvím něhož dochází v literatuře ke specifickému druhu komunikace. V tradičním komunikačním schématu se nachází odesílatel, jenž sděluje novou informaci, kterou následně adresát nějakým způsobem interpretuje. V běžné komunikaci si odesílatel uvědomuje, co chce

⁸⁰ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. str. 307.

⁸¹ BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5. str. 13.

⁸² ELLIS, John M. *The Theory of Literary Criticism: A Logical Analysis*. In NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text: kritický úvod do teorie a praxe literární interpretace*. Olomouc: Periplum, 2008. ISBN 978-80-86624-47-1. str. 11.

⁸³ KHOL, Josef. *Interpretace. Nástin teorie a praxe interpretování*. Praha: Academia, 1989. ISBN 80-200-0169-7. str. 78.

adresátovi říci (jaký je jeho záměr), a adresát, pokud nedojde ke komunikačnímu šumu, je schopen předmět sdělení dešifrovat. Co se týče komunikace v literární sféře, jeví se jako mnohem komplikovanější, jelikož vstupuje do hry více faktorů. Bílek se snaží literární komunikaci přiblížit na příkladu šestičlenného schématu Romana Jakobsona.

„Kontext

Sdělení

Mluvčí ————— Adresát

Kontakt

Kód“⁸⁴

Adresáta a odesílatele jsme schopni vymezit jakožto substanci charakterizovanou objektivně. Co se týče kódu a sdělení, lze je posoudit podobně jako adresáta s odesílatelem při využití konkrétní metodologie, které podléhají. Kontext a kontakt jsou poté složky, jež lze stěží vnímat jako substanci. Jsme schopni je tak vnímat pouze v případě jejich interpretace.

Každý literární text má svoji estetickou funkci, jež nám přináší čtenářský zážitek. Klademe si však otázku, zda lze estetickou funkci uchopit definitivně? Bílek ji vymezuje jakožto „*souhrn fungování různých složek literárního díla a kontextu, v němž je dílo vnímáno*“. Do hry vstupuje několik proměnných, u nichž dochází k různým variacím. Není proto nejspíš možné estetickou funkci vyčerpávajícím způsobem zachytit.⁸⁵ K podobným závěrům dochází i Peterka, přičemž dodává, že estetickou funkci charakterizují tři prostředky, na základě nichž jsme schopni ji poznat: „*zvláštní způsob záznamu, aktualizace jazyka (zvukové kvality, metafory) a příběh (fikčního nebo i dokumentárního typu)*“.⁸⁶

Na samotný text tak nejspíše nelze pohlížet jako na substanci, ale pouze na určitý konstrukt neboli výsledek interpretačního procesu. Přestáváme sledovat, co se v textu

⁸⁴ JAKOBSON, Roman. Komunikační model. In BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5. str. 16.

⁸⁵ BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5. str. 15-16.

⁸⁶ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. str. 71.

explicitně nachází a nahlížíme jakoby za text. Přemítáme, jakým způsobem může text působit na naše vnímání, prožívání a myšlení a jakým přístupem jsme schopni text „rozklíčovat“. Pokud se věnujeme interpretačnímu procesu, zabýváme se literárními jevy z hlediska jejich vazeb, entit či mechanismů s vědomím, že naše interpretační úsilí není již vnímáno jako hotové, ale jako pouhý konstrukt podléhající určitým metodám.⁸⁷

5.5 Didaktická interpretace

Umělecký text v literárně-výchovném procesu zastává tak dvě základní funkce: uvažujeme o něm z hlediska estetického i didaktického, jelikož se v literární výchově stává rovněž učivem. Vždy bychom však měli dbát na to, aby byl zachován jeho umělecký status.⁸⁸ Je potřeba se pokusit nejprve samotný pojem *didaktická interpretace* definovat, jelikož se opět nejedná o jasně vymezený konstrukt.

Hranice mezi didaktickou a literárněvědnou interpretací je prostupná. Jak jsme již nastínili, interpretace didaktická ji přirozeně pokládá za východisko. Lederbuchová se v jedné ze svých publikací snaží rozdíl mezi nimi popsat. Podle jejího názoru literární interpretace sleduje odlišný cíl než interpretace didaktická, totiž odhalení uměleckého komunikačního kódu textu. Oproti tomu didaktická interpretace směřuje v rámci vzdělávacího procesu k „rozvoji tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu“, má tedy vzdělávací potenciál. Zde se o ní uvažuje jako o konkrétní metodě literární výchovy, která by měla vést ke komunikaci žáka s textem, přičemž by mělo docházet ke kultivaci procesu četby žáka.⁸⁹ Z uvedeného vyplývá, že didaktická interpretace je transformace interpretace literární, přičemž k transformaci dochází v jejím cíli. Vojtíšek však ve svém článku v časopise *Slovo a smysl* namítá, zda můžeme stále ještě hovořit o interpretaci, když Lederbuchová sleduje spíše cíl formativní. Navrhuje smýšlet o didaktické interpretaci jako „o činnosti, již se interpretování učí a jejíž cíl zůstane

⁸⁷ BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5. str. 17-18.

⁸⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6. str. 41.

⁸⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1997. ISBN 80-7082-364-X. str. 6-7.

cílem interpretačním“. Výukový cíl pak můžeme nalézat při jejím konkrétním využití. Vojtíšek dále upozorňuje na skutečnost, že nemůžeme všechny interpretace ve školní výuce považovat za didaktické, vždy záleží na způsobu, jakým je použita.⁹⁰ Před něčím podobným varuje i Vladimír Nezkusil. Zmiňuje se o častém omylu, kterého se někteří učitelé dopouští, totiž že považují za interpretaci využití textu za účelem vyložení literárně historického či teoretického poznatku.⁹¹ Dále upozorňuje na skutečnost, že bychom si, ještě než začneme vyučovat, měli ujasnit rozdíl mezi rozbořem a interpretací. „**Rozbor** je zaměřen víceméně na **metajazykový popis** jednotlivých stavebních prvků textu, jejich vztahy a uspořádání, zatímco **interpretace** sleduje **smysl** použití těchto stavebních prvků a jejich tvarování do vyšších celků.“⁹²

Didaktická interpretace čelí podobným úskalím jako interpretace literární. Vycházíme z předpokladu, že se jedná o jednu z nejzásadnějších dovedností, prostřednictvím níž se žákovi dostává poznání o literatuře a kterou by měl být schopen do jisté míry aplikovat na text samostatně.⁹³ Jak však žáka do interpretačního procesu vpravit a jak k němu jako takovému přistupovat? Literární text můžeme zkoumat na základě čtyř entit. Lze je vymezit takto: 1) *literární dílo*, 2) *čtenář*, 3) *autorský záměr*, 4) *kontext*. Každý literárněvědný přístup však klade důraz na odlišnou entitu.

Žák je zde vtělen do role čtenáře, který by se však neměl pohybovat pouze v rovině čtení s porozuměním, ale hledat interpretační přesah, což úzce souvisí s jeho čtenářskou zkušeností. Jakou úlohu zde však žák jakožto čtenář sehrává a jak moc důležitým činitelem v procesu je? Jelikož se jedná o cílenou činnost, měl by žákovi v jistých momentech

⁹⁰VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*. 2019, 16(31), 210-224. ISSN 2336-6680. str. 210-211. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108998/Ondrej_Vojtisek_209224.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁹¹ Nezkusil tento omyl dokládá na práci s básní Vítězslava Hálka, kde se učitel s žáky zabývá tím, jak je báseň členěna a jaký se v básni nachází rým či rytmus. Následně učitel pracuje s básnickými figurami a pojmenováními či zvukosledem.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-160-5. str. 61-62.

⁹² Tamtéž.

⁹³VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*. 2019, 16(31), 210-224. ISSN 2336-6680. str. 210. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108998/Ondrej_Vojtisek_209224.pdf?sequence=1&isAllowed=y

dopomoci učitel, aby žáka nasměroval na cestu, po které se s ním chce vydat. Která z cest je ale ta správná a nezabráňujeme přirozenému procesu seznamování se s textem, pokud žák získá průvodce? Učitel by měl nejspíše respektovat jisté mantinely či pravidla, které by napomáhaly k tomu, aby zprostředkování interpretace literárního textu probíhalo nenásilně a vycházelo zejména z přičinění samotného žáka. Každý text nemusí být pro didaktickou interpretaci vhodný. Učitel by měl zvolit text vhodný pro žáka v příslušné věkové kategorii, přičemž by měl respektovat identitu literárního díla. S tím souvisí i to, že záleží na metodě, kterou si učitel pro práci s textem zvolí a co v textu považuje za klíčové pro samotnou interpretaci. V literárním textu se vždy objevuje stopa tzv. modelového autora, který text tvoří s určitým autorským záměrem.⁹⁴ „*Při vnímání díla si více nebo méně určitý obraz autora utváří (...) každý čtenář. (...) (Modelový autor – pozn. aut.) umožňuje chápat literaturu jako svět podle někoho.*“⁹⁵ Je však otázka, do jaké míry intencionálnost textu respektovat. Lze vnímat koncept autora jako garanci skutečného významu? Co když literární dílo ve své podstatě přesahuje autorský záměr? Opět existují přístupy, které dochází k závěrům, že bez zřetele ke konceptu autora text nemůžeme interpretovat, oproti přístupům, které ho považují za marginální.⁹⁶ Poslední důležitou kategorií je kontext, tedy okolnosti, za kterých text vzniká. Máme na mysli zejména kontext kulturní a historický. Opět „*se ocitáme na jakési křižovatce vlivů literárních a mimoliterárních, kdy o (...) postupu rozhoduje, zda se do popředí vysune nejprve naše životní zkušenost, nebo zda (...) dáme přednost vsazování zkoumaného problému do souvislostí literárních.*“ Text a kontext od sebe bývají často separovány. Stává se tak, že učitel se zaměří spíše na faktografické poznatky o životě autora (poté neshledává interpretaci literárního textu za výchozí činnost ve výuce literatury) a text je následně k těmto poznatkům přidružen, aniž by došlo k propojení kontextu. Na druhé straně někdy text zaujímá ve výuce specifické postavení, kontextu však není věnována

⁹⁴ KOMBEREC, Filip. *Co už tu zbývá z Karla Čapka?: Nad autorovým dílem v kontextu středoškolského vzdělávání*. Praha: Cherm, 2018. ISBN 978-80-86370-66-8. str. 117-118.

⁹⁵ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. str. 80.

⁹⁶ BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5. str. 75-79.

pozornost. Do jaké míry bychom se kontextem měli ve výuce zabývat a jak ho žákům smysluplně zrekonstruovat?⁹⁷

5.6 Diskuze o povaze didaktické interpretace

V předchozí kapitole jsme nastínili možná úskalí, která mohou nastat při didaktické interpretaci textu ve školním prostředí, v důsledku čehož je pohled na didaktickou interpretaci roztržštěný a nejednotný.

Pokud se ve škole věnují interpretaci, většinou se o ní v praxi stále uvažuje v intencích pozitivismu, což konstatuje Eva Marková v souvislosti s výukou poezie na středních školách: „*Přístup, který je u nás stále dominantní, (...) nutí žáka a v zásadě i učitele, aby se snažili uhodnout autorův záměr – hledají jedinou správnou interpretaci.*“ Dodává, že tento přístup není pro žáky vhodný, jelikož se žáci pomocí jednotlivých vodítek snaží dobrat „pravdy“ na úkor porozumění textu.⁹⁸ K podobnému závěru dochází i Martin Pokorný: „*Směšnost otázky „co chtěl básník říci“, tkví v tom, je-li zodpovídána jednou větou a v duchu ploché oficiální morálky. (...) Směšná je totiž (...) tam, kde je kladena a zodpovídána určitým způsobem, totiž je-li vyvoláván dojem, že učitelská parafráze může dílo nahradit.*“⁹⁹ Marková dále konstatuje, že jako možné východisko se učitelé nabízejí vycházet nikoliv z autorského záměru, ale z tvůrčí činnosti žáka.¹⁰⁰ Takové stanovisko u nás zastává Ondřej Hník ve své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Hník zde píše: „*Domnívám se, že plnohodnotného poznávání literárního díla/textu se žákům/studentům dostává až prostřednictvím cílevědomé tvořivé činnosti ve smyslu (...) tvorby a přetváření textu, interpretace, čtení s porozuměním či jiných čtenářských aktivit a jejich reflexe. Tato tvořivá činnost dává žákům příležitost aktivně, vlastním úsilím rozkrývat mechanismy tvorby*

⁹⁷ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-160-5. str. 35-39.

⁹⁸ MARKOVÁ, Eva. Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. *A2*. 2020, **16**(15), 6. ISSN 1801-4542. [online]. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/od-abstinence-k-recidive>

⁹⁹ POKORNÝ, Martin: Mezi výkladní skříní a cihlou: Jak ve výuce vrátit hlas básníku i básni. *A2*. 2020, **16**(15), 4. ISSN 1801-4542. [online]. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/mezi-vykladni-skrini-a-cihlou>

¹⁰⁰ MARKOVÁ, Eva. Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. *A2*. 2020, **16**(15), 6. ISSN 1801-4542. [online]. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/od-abstinence-k-recidive>

a čtenářské recepcce.“¹⁰¹ Vojtíšek, který se ve svém článku *Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole* zabývá koncepcí Hníka, však píše, že jeho přístup se „zdá být v lepším případě pleonasmem, v horším protimluvem“. Hník se totiž podle něj o interpretaci zmiňuje, jeho metody však připomínají přístupy protiinterpretací, jelikož preferuje spíše prožitek před samotným smyslem díla.¹⁰² Hníkovi jde však především o přímé poznávání díla v modu první osoby, nikoliv o poznávání o díle v modu osoby třetí.¹⁰³ Hník tedy usiluje o maximální zapojení žáka do interpretačního procesu, čímž se přibližuje k přístupům orientovaných na čtenáře. Podobně vnímá Hníkovu koncepci i Marková, která se dále ve svém článku zmiňuje, že „jde o přístup, kdy učitel nezahluje žáky svým náhledem na text, ale dává jim šanci zaujmout vlastní hodnotící pozici“¹⁰⁴.

Interpretační přístup zaměřený na čtenáře vychází z recepční estetiky. Klade důraz především na vnímatele textu. Toto stanovisko zaujímá k didaktické interpretaci Ladislava Lederbuchová, jejíž definici zmiňujeme výše, přičemž dodává: „*Didaktická interpretace textu přispívá i konkretizaci textu v žákově vědomí, neboť mu pomáhá nalézat smysl jeho vlastní komunikační situace, pomáhá mu utvářet mnohovýznamové obsahy četby a umožňuje mu tak, aby proces nalézání smyslu probíhal na zmnožené ose vztahů mezi literárním kontextem a životním kontextem čtenáře.*“¹⁰⁵ Do jisté míry tento přístup souvisí s teorií postmodernismu, která v krajním případě zastává „svobodnou interpretaci“, jelikož každý žák bude v roli čtenáře zaujímat k textu subjektivní postoj. Nezkusil v souvislosti s touto problematikou upozorňuje, že je nezbytné vytyčit alespoň základní opěrné body pro orientaci v rovině textu. „*Bez tohoto vykolíkování prostoru pro interpretaci by totiž její*

¹⁰¹HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. str. 116.

¹⁰²VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*. 2019, 16(31), 210-224. ISSN 2336-6680. str. 212-213. [online]. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108998/Ondrej_Vojtisek_209224.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹⁰³HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. str. 117.

¹⁰⁴MARKOVÁ, Eva. Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. *A2*. 2020, 16(15), 6. ISSN 1801-4542. [online]. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z <https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/od-abstinence-k-recidive>

¹⁰⁵LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1995. ISBN 80- 7043-170-9. str. 34.

účastníci mohli k výchozímu textu podotýkat prakticky cokoli.“¹⁰⁶ Tento názor sdílí i Lederbuchová, přičemž dodává, že „výběr rysů poetiky však nesmí podléhat oktrojované a jednostranně ideologickému či politickému tlaku“.¹⁰⁷ Takovému tlaku do jisté míry podléhala literatura zejména v poúnorovém období, kdy zde převládalo marxistické pojetí umění. Literární dílo bylo redukováno na pouhý objekt, který odráží mimoliterární skutečnost.¹⁰⁸ Podle Nezkusila se v současnosti s takovýmto přístupem nesetkáváme, což potvrzuje i Vojtíšek, který dokládá, že přístupy zaměřené na společenský či historický kontext téměř absentují, protože ve škole není příliš problematizován.¹⁰⁹

Z povahy námi nastíněné diskuze vyplývá, že nelze vytyčit jednotnou metodu, podle níž se bude učitel při didaktické interpretaci řídit. Ve škole bychom měli usilovat o vyvážení jednotlivých složek, které vstupují do interpretačního procesu, přičemž by učitelé neměli vyzdvihovat jeden aspekt na úkor ostatních. Ačkoliv se objevují názory, že je úloha autora v textu v současnosti přeceňována, neměli bychom na tento aspekt rezignovat. Žáky bychom měli vést k tomu, aby respektovali autorský záměr a vnímali ho jako jedno z dílčích „vodítek“, které nám pomohou text rozklíčovat. Za nespornou považujeme skutečnost, že by se žák měl interpretačního procesu účastnit jakožto čtenář. Ztotožňujeme se s tvrzením Filipa Komberce, který konstatuje, že „je potřeba vytvořit takovou pedagogickou situaci, v níž by hlavní kvalitativní charakteristikou procesu vzdělávání byl důraz na poznání poetiky zkoumaného díla a jeho efektů na čtenáře a v níž by čtenářská zkušenost žáka-čtenáře hrála zcela klíčovou roli“.¹¹⁰ Žák by měl být aktivní jak v receptivních, tak produktivních činnostech. Proto v rámci této práce považujeme přístup Hníka, který je založen na

¹⁰⁶ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-160-5. str. 69.

¹⁰⁷ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6. str. 88.

¹⁰⁸ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-160-5. str. 13-14.

¹⁰⁹ VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*. 2019, 16(31), 210-224. ISSN 2336-6680. str. 221. [online]. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108998/Ondrej_Vojtisek_209224.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹¹⁰ KOMBEREC, Filip. *Co už tu zbývá z Karla Čapka?: Nad autorovým dílem v kontextu středoškolského vzdělávání*. Praha: Cherm, 2018. ISBN 978-80-86370-66-8. str. 127.

interpretaci tvůrčí, za koncept, který má v literárním vzdělávání své opodstatnění. Vymezuje se tak vůči tvrzení Vojtíška, který ve svém článku dochází k názoru, že „*jeho využití asi nemá přílišný potenciál*“.¹¹¹ Výše zmínění autoři upozorňují na nežádoucí redukci literárního textu na prostředek vykreslení mimoliterárního kontextu, zároveň je však potřeba mít na paměti, že literární text nelze striktně oddělit ani od kontextu mimoliterárního, ani od literárního. Ztotožňujeme se tak s názorem Nezkusila, jež odmítá pojetí Jiřího Kostečky, které je publikováno v časopise *Český jazyk a literatura*. Kostečka zde mimo jiné píše, že poučení o literární historii by se žákům mělo dostat až ve třetím ročníku SŠ.¹¹² Nezkusil dokládá, že literární dílo „*existuje pouze v nedělitelné jednotě (...). Jednotě, jejíž povaha a smysl vyvstane v pravé podobě pouze tehdy, když funguje ve svých přirozených kontextech*“.¹¹³

Jelikož nelze pohlížet na literární text prizmatem jedné koncepce, jeví se jako podnětné využívat ve výuce kombinaci těchto přístupů. K podobnému názoru dochází i Vojtíšek, který vnímá diverzitu v didaktické interpretaci jako potřebnou.¹¹⁴ Umožní-li učitel ve výuce žákům pohlížet na text z více úhlů pohledu, rozvíjí u nich schopnost kritického hodnocení pluralitních koncepcí, zároveň však žákům nabízí možná řešení, která jim mohou pomoci do literárního textu lépe proniknout.

¹¹¹ VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*. 2019, 16(31), 210-224. ISSN 2336-6680. str. 221. [online]. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108998/Ondrej_Vojtisek_209224.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹¹² KOSTEČKA, Jiří. Proč učit povinně literaturu celou střední školu?. *Český jazyk a literatura*. 2001/2002, 52(1/2), 24–30. ISSN 0009-0786.

¹¹³ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-160-5. str. 15.

¹¹⁴ VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*. 2019, 16(31), 210-224. ISSN 2336-6680. str. 222. [online]. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108998/Ondrej_Vojtisek_209224.pdf?sequence=1&isAllowed=y

6 Interpretace novely *Romeo, Julie a tma*

6.1 Seminář České knihnice

V praktické části, kde se budeme zabývat didaktickou interpretací novely *Romeo, Julie a tma*, bude toto dílo zpracováno po vzoru *Semináře České knihnice*. Tato kapitola si klade za cíl stručně tento seminář představit.

Jedná se o dlouhodobě koncipovanou ediční řadu, která poprvé vyšla v roce 1997. Dnes obsahuje více než sto titulů. Od roku 2016 vydávají Českou knihnici „*Nadační fond Česká knihnice (NFČK), Ústav pro českou literaturu AV ČR (ÚČL AV ČR) a nakladatelství Host.*“ Příspěvky poskytuje Ministerstvo kultury České republiky. Ročně vydá Česká knihnice pět svazků s tím, že čtyři jsou nové a jeden reeditovaný. Při vydávání jednotlivých ročníků se přihlíží na to, aby v každém ročníku byla pokud možno rovnoměrně zastoupena literatura z různých historických období: „*starší literatura – literatura 19. století – literatura 20. století, případně literatura současná*“.¹¹⁵

Snaží se zpřístupnit čtenářům kanonické texty české literatury ve vydáních, která jsou odborně připravená, textově spolehlivá a kriticky okomentovaná.¹¹⁶ Analýza literárních děl je uzpůsobena tak, aby odpovídala struktuře státní maturity z českého jazyka. „*Pozornost je věnována literárněhistorickému kontextu díla, literárnímu žánru, kompozici, tématům a motivům, časoprostoru, vypravěči nebo básnickému subjektu, jazyku, stylu a básnickým prostředkům.*“ Na výsledném textu se podílí autor a dva lektori – literární vědec a středoškolský pedagog. Tento výukový materiál je určen středoškolským i vysokoškolským studentům, případně i vyučujícím. Byl vytvořen v návaznosti „*na interpretační příručky Rozumět literatuře, Česká literatura 1945-1970, Český parnas nebo Slovník básnických knih vzešlé z Ústavu pro českou literaturu AV ČR.*“ Je volně dostupný na webových stránkách České knihnice ve formátu PDF (možné stáhnout jako jednostrany či dvoustrany), přiloženy jsou i pracovní listy, které obsahují ukázkou z vybraného literárního díla vhodnou k analýze.¹¹⁷

¹¹⁵ O české knihnici. *Česká knihnice*. [online]. [cit. 2021-03-26]. Dostupné z <https://www.kniznice.cz/o-ceske-kniznici>

¹¹⁶ Tamtéž.

¹¹⁷ Pro školy. *Česká knihnice*. [online]. [cit. 2021-03-26]. Dostupné z <https://www.kniznice.cz/pro-skoly>

6.2 Kontext

Jan Otčenášek (1924-1979) jakožto příslušník ročníku čtyřadvacet, patří mezi spisovatele, kteří se již v mládí dostávají do přímé konfrontace s německou okupací. Otčenášek studoval protektorátní školu, přičemž byl po předčasné maturitě poslán do továrny, aby zde vyráběl zbraně pro válečné účely.¹¹⁸

Nepříznivé prostředí, ve kterém vyrůstal, mělo značný vliv na formování jeho myšlenek a názorů týkajících se úředu lidské společnosti. V roce 1952 vstoupil do sekretariátu Svazu čs. spisovatelů, v letech 1956-1959 zde působil jako první tajemník.¹¹⁹ Když ve svých dvaceti osmi letech vydává svou první knihu, jež nese název *Plným krokem* s podtitulem *Příběh lidí a ohňů*, v mnoha rovinách lze toto dílo vnímat jako budovatelský román. Již v tomto románu však můžeme pozorovat zárodek Otčenáškovy talentu, a to jedinečného vykreslení lidského charakteru, který se potvrzuje v jeho dalších dílech – *Občan Brych* (1955), *Kulhavý Orfeus* (1964), *Mladík z povolání* (1968), *Když v ráji pršelo* (1972), *Pokoušení Katarina* (1984). I. Bernštejnová Otčenáška nazvala „*autorem ,duševní biografie‘*“.¹²⁰ Jeho tvorba totiž nepředstavovala černobílé ztvárnění vývoje společnosti. Otčenáškoví protagonisté se vyznačují detailně propracovanou vnitřní i vnější charakteristikou. Autor představuje své literární hrdiny jakožto individua, jejichž charakter je utvářen etickými zásadami, vztahy v rodině, sociálním statusem, dobovými třídními a národnostními rozpory či historickým kontextem, s nímž jsou násilně konfrontováni.¹²¹

Otčenášek se nejprve prostřednictvím svých románů vyjadřoval k současnému aktuálnímu dění, poté se však vrací ke své zkušenosti z doby okupace. Novela *Romeo, Julie a tma*, jež odráží Otčenáškovy vlastní zážitky z protektorátu, byla vydána roku 1958.

¹¹⁸ OTČENÁŠEK, Jan. Mých deset let v literatuře. *Literární noviny*. 1955, 4(38), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2019-03-28]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/4.1955/38/3.png>

¹¹⁹ HAVEL, Rudolf, OPELÍK, Jiří. *Slovník českých spisovatelů*. Ústav pro českou literaturu (ČSAV). Praha. Československý spisovatel. 1964. str. 372. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z

http://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/prirucky/obsah/Slovn%C3%ADk%20%C4%8Desk%C3%BDch%20spisovatel%C5%AF/scs_001-672.pdf

¹²⁰ SEEHASE, Ilse. Realismus jako osvojování skutečnosti čili Příspěvek Jana Otčenáška k literatuře socialistické společnosti. *Česká literatura*. 1980, 28(4), 404-409. ISSN 0009-0468. str. 405. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/28.1980/4/406.png>

¹²¹ ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Doslov. In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0131-9. str. 150.

V témže roce vyšli Škvoreckého *Zbabělci* či *Démanty noci* A. Lustiga. V roce 1954 spatřil světlo světa *Ročník jedenadvacet* K. Ptáčníka, v roce 1956 román *Krabice živých* N. Frýda. Všechna tato díla svým způsobem popisují válečnou zkušenost, jejíž reflexe prochází v 50. letech proměnou. Již se upouští od potřeby oslavování hrdinství odboje a patosu, s jehož pomocí bylo zobrazováno ideologické schéma. Důraz se začal klást spíše na jednotlivce a individualitu jeho prožívání ve válečné mašinerii.¹²² Spisovatelé se pokouší nastínit hlubší sondu do psychologie člověka.¹²³ V dílech se tak začíná objevovat i rovina existenciální. Důležitými se stávají otázky vlastní odpovědnosti za své jednání a snahy o zachování lidskosti.¹²⁴ Sám Otčenášek dochází k názoru, že toto téma je v současném literárním životě nezbytné:

„Spisovatel se těžko dokáže nevyzpytovat z toho, co sám prožil, co ho formovalo. (...) Je to asi tak: chtěl bych se – dřív než si položím otázku o dnešní situaci mladých – zeptat docela otevřeně, z čeho jsme rostli, v jakých podivných podmínkách, jaké ‚školy‘ a ‚university‘ jsme vychodili. Okupace nebyla škola jednoznačně dobrá, to není pravda, bylo to i tápání, zmatek, mnoho špatného se v ní vyučovalo. To je třeba ukázat, aby bylo možno ledacos správně chápat.“¹²⁵

6.3 Literární druh a žánr

Tzv. „druhá vlna válečné literatury“ měla tendenci směřovat k drobným prozaickým útvarům – k povídce či novele.¹²⁶ Rysy komornosti můžeme sledovat např. v tvorbě A. Lustiga, který upouští od široké koncepce společenského románu a zaměřuje se na

¹²² JANOUŠEK, Pavel a kol. *Dějiny české literatury 1945-1989. III., 1958-1969*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1583-9. str. 281-288. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z

https://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/dejiny/dcl_19451989/III/prom%C4%9Bny%20reflexe%20v%C3%A1le%C4%8Dn%C3%A9%20zku%C5%A1losti.pdf

¹²³ PETRMICHL, Jan. Dvakrát okupace: Novely J. Otčenáška a Nory Frýda. *Rudé právo*. 1959, 39(15), 4. ISSN 0032-6569. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1959/1/16/4.png>

¹²⁴ JANOUŠEK, Pavel a kol. *Dějiny české literatury 1945-1989. III., 1958-1969*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1583-9. str. 281-288. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z

https://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/dejiny/dcl_19451989/III/prom%C4%9Bny%20reflexe%20v%C3%A1le%C4%8Dn%C3%A9%20zku%C5%A1losti.pdf

¹²⁵ OTČENÁŠEK, Jan. O životě i o umění: Rozhovor s Janem Otčenáškem. *Literární noviny*. 1958, 7(36), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/36/3.png>

¹²⁶ HAMAN, Aleš. *Východiska a výhledy*. Praha: Torst, 2002. Malá řada kritického myšlení. ISBN 80-7215-160-6. str. 340.

autentický zážitek a životní pocit z doby válečné.¹²⁷ Podobné tendence můžeme sledovat i u Otčenáška. Poté, co napsal dva vcelku obsáhlé romány *Plným krokem* a *Občan Brych*, se obrací k novele.

Dochází tak k přerodu Otčenáškovy tvorby. Oproti širokému vhledu do několika dílčích osudů zde nabízí introspektivní pohled do života dvou hlavních hrdinů. Obraz epochy střídá detailně propracovaná charakteristika literární postavy. Jemnost a citlivost prostupující tímto dílem podtrhuje lyrická složka¹²⁸, která zde hraje zásadnější roli než v autorových předchozích románech.¹²⁹ Odvrat od své tradiční poetiky reflektoval i sám Otčenášek:

„Mnoho lidí se divilo, že po Brychovi (...) jsem napsal novelu úplně jinými prostředky. Nebyl to oddech – nosil jsem tu látku v sobě patnáct let. Byl to pokus jít dál, hledat a zkoušet nové postupy.“¹³⁰

Otčenáškoví tak umožňuje tento přechod ke komornosti vyjádřit niterný obraz individua prostřednictvím hluboké analýzy.¹³¹ Novela se vyznačuje jistou baladičností, která se projevuje u některých děl české literatury ve třicátých letech 20. století – např. *Nikola Šuhaj Loupežník* (I. Olbracht), *Havířská balada* (M. Majerová), *Markéta Lazarová* (V. Vančura)¹³² nebo *Hordubal* (K. Čapek), ale také v próze padesátých a šedesátých let – *Někomu život, někomu smrt* (Č. Jeřábek), *Strach* (K. Ptáčník).¹³³

¹²⁷ ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2. str. 277-278.

¹²⁸ O lyrické složce viz podkapitola Jazyk a styl.

¹²⁹ KAUTMAN, František. O čtyřech prózách roku 1958. *Kultura*. 1959, 3(2), 4. ISSN 0452-7984. [online]. [cit. 2019-01-23]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Kult/3.1959/2/4.png>

¹³⁰ OTČENÁŠEK, Jan. Mých deset let v literatuře. *Literární noviny*. 1955, 4(38), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2019-01-19]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/4.1955/38/3.png>

¹³¹ HAMAN, Aleš. *Východiska a výhledy*. Praha: Torst, 2002. Malá řada kritického myšlení. ISBN 80-7215-160-6. str. 340.

¹³² SEEHASE, Ilse. Realismus jako osvojování skutečnosti čili Příspěvek Jana Otčenáška k literatuře socialistické společnosti. *Česká literatura*. 1980, 28(4), 404-409. ISSN 0009-0468. str. 406. [online]. [cit. 2019-01-23]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/28.1980/4/406.png>

¹³³ ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2. str. 277-278.

6.4 Témata a motivy

Jak jsme již naznačili, novela tematicky spadá do tzv. druhé vlny české válečné prózy, přičemž reflektuje zkušenost holocaustu a ztvárňuje podobu „okupačního mládí“. Ačkoliv byla válečná tematika v literárních dílech předchozího desetiletí velmi frekventovaná, na konci padesátých let byla pocíťována znovu jako aktuální. Okupace byla stále ještě vnímána jako živá součást tehdejšího života, zároveň se na ni však již pohlíželo s jistým odstupem.¹³⁴

Spisovatelé se k této tematice navrací nejen proto, že se snaží látku nově umělecky uchopit, ale také z toho důvodu, že mají potřebu reagovat na současnou politickou scénu.¹³⁵ Dobová atmosféra se proměnila poté, co proběhl XX. sjezd KSSS, kde N. S. Chruščov otevřeně promluvil o Stalinových zločinech.¹³⁶ V literární sféře se proto objevuje snaha znovu připomenout válečnou zkušenost jakožto důležité memento, na základě kterého by si společnost měla ověřovat správnost cesty, již si zvolila.¹³⁷

Otčenášek se snaží v novele *Romeo, Julie a tma* zachytit intenzivní prožitek z dob války prostřednictvím vztahu milenecké dvojice českého chlapce Pavla a židovky Ester, která se skrývá během heydrichiády. Otčenášek využívá tradičního milostného syžetu, jehož námět je inspirován již zmíněným shakespearovským motivem. V kontextu se světovou literaturou nalézáme jistou tematickou paralelu i s novelou *Petr a Lucie* R. Rollanda, která se projevuje v lásce dvou mladých lidí, jež má v důsledku válečných událostí tragický konec. Vztah židovské dívky a chlapce je taktéž zobrazen v románu R. Jašíka *Náměstí svaté Alžběty*. Otčenášek modifikoval příběh Romea a Julie, v němž hlavní překážkou, která brání naplnění jejich vztahu, je nepřátelství mezi Monteky a Kapulety, a zasadil ho do doby, v níž příčinou

¹³⁴ JANOUŠEK, Pavel a kol. *Dějiny české literatury 1945-1989. III., 1958-1969*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1583-9. str. 281. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z https://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/dejiny/dcl_19451989/III/prom%C4%9Bny%20reflexe%20v%C3%A1le%C4%8Dn%C3%A9%20zku%C5%A1enosti.pdf

¹³⁵ ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Doslov. In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0131-9. str. 152.

¹³⁶ JANOUŠEK, Pavel a kol. *Dějiny české literatury 1945-1989. II., 1948-1958*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1528-0. str. 54. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z https://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/dejiny/dcl_19451989/II/politick%C3%A9%20a%20kulturn%C3%AD%20souvislosti.pdf

¹³⁷ ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Doslov. In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0131-9. str. 152-153.

nemožnosti šťastného vztahu Pavla a Ester jsou důvody rasové.¹³⁸ Shakespearovské drama tak získává lehce ironický nádech. Za Romea se vydává přízemní Pavel, jenž místo aby se vyznával Julii z citů pod balkónem v prostředí láskyplné Verony, se nechává unášet banálním valčíkem v zatuchlém pokoji s židovkou Ester. Sám Pavel přirovnává jejich vztah k milenecké dvojici Romea a Julie, protože chce navodit romantickou atmosféru. Celá situace se však stává trapnou, když Ester narážku nepochopí a konstatuje krutou realitu.

„Je to tak, slečno Kapuletová! Co dělá pan tatínek? Stále se ještě zlobí na Monteky? (...) Hleděla před sebe vážně a přemítavě. ‚Ne. Ani nemůže. Je V Terezíně – doufám...‘ Zastyděl se za svou hloupost, horkost se mu vrhnula do tváře.“¹³⁹

Výrazným motivem, který prostupuje celým dílem, je tma. Jungmann konstatuje, že se jedná o:

„Variac[i] na staré téma, kterému doba vždycky přidává své proměnlivé kulisy. Čas, který si vybral Otčenášek, přidal mu tmou.“¹⁴⁰

Tma se v novele objevuje jak v doslovném, tak přeneseném slova smyslu. Tmou se rozumí okupace, nesmyslná válka, protektorát a v širším měřítku zřůdnost fašistické ideologie. Pavla i Ester ovládá v podobě strachu a bolesti z odloučení. V novele zastává funkci jakéhosi hybného činitele, který vstupuje do děje a ovlivňuje nadcházející události.¹⁴¹ *„Povšiml si pootevřených dveří do krejčovny, nacpal se širokými rameny mezi veřeje, ale nehybná tma uvnitř ho přibila k místu.“¹⁴²*

Motiv lásky a války zde Otčenášek staví do kontrastu, lze je vnímat jako boj dobra se zlem. Otčenášek se však zde do jisté míry vymezuje vůči příběhům, kde láska všechno zlé překoná. Láska Pavla a Ester není všemohoucí, nabízí dočasné rozptýlení, které nakonec válka pohltí:

¹³⁸ ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2. str. 277.

¹³⁹ Tamtéž, str. 66-67.

¹⁴⁰ JUNGMAN, Milan. Romeo, Julie a tma. *Literární noviny*. 1958, 7(50), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-25]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/50/4.png>

¹⁴¹ VĚŽNÍK, Petr. Protektorátní Ester. *Křesťanská revue*. 1959, 26(2), 64. ISSN 0023-4613.

¹⁴² OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 179.

„Mám tě ráda, šeptala mu mezi polibky. Líbali se se stálou dychtivostí, ale myšlenky ho dostihovaly i v okamžiku, kdy cítil její ústa. Před očima vyvstávaly seznamy s docela obyčejnými, všedními jmény, jaká nosí kde kdo. (...) Mám tě ráda! Můj bože, za co se ještě bude střílet?“¹⁴³

6.5 Čas a prostor

Děj se odehrává v období 2. světové války v protektorátu Čechy a Morava. Konkrétně je zde vyobrazeno období heydrichiády od května do června roku 1942.

„Časový rámec příběhu vytvářejí události heydrichiády: Pavel se s Ester seznámí den před atentátem a Ester umírá zároveň s počátkem útoku fašistů na ukryté parašutisty. Dějiště příběhu se nachází v Praze zřejmě poblíž místa posledního boje českých atentátníků s nacisty.“¹⁴⁴

Symbolem času a prostoru je již zmiňovaná tma.¹⁴⁵ Otčenášek modeluje dusivou atmosféru protektorátu prostřednictvím temného pozadí. Většina scén se odehrává v šeru či za tmy. Tma je uvnitř bytů i venku, ačkoliv se děj odehrává ve velkoměstě. „Vstal, šel do tmavé předsínky a jedním trhnutím otevřel dveře na chodbu.“¹⁴⁶ „Vyklonil se do ulice, prsty se zaťaly do dřeva okenní předprsně. Dosud tma!“¹⁴⁷

Otčenášek vytváří paralelu mezi prostorem a momentálním stavem hlavních hrdinů. Ester se v malém pokojíku, kde je téměř neustále spuštěné zatemnění, cítí jako ve vězení. Pavlovi sděluje, že se tmy bojí. Pokud přijde Ester navštívit Pavel, je s ním, byť jen na malý okamžik, šťastná. Když je Pavel přítomen, často rozsvěcuje lampičku. Světlo tak symbolizuje naději, která je však poměrně malá. „Všude tma...!“ „Musí být i světlo.“ „Snad,“ „připustil. Mávl rukou. „Kde?“ „Musíme je najít.“¹⁴⁸

Tma je tak v novele pojímána jako něco negativního, někdy však může sloužit jako úkryt, přičemž světlo může být zase pro Pavla s Ester v některých případech nebezpečné.

¹⁴³ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 74.

¹⁴⁴ ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2. str. 277.

¹⁴⁵ VĚŽNÍK, Petr. Protektorátní Ester. *Křesťanská revue*. 1959, 26(2), 64. ISSN 0023-4613.

¹⁴⁶ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 157.

¹⁴⁷ Tamtéž, str. 168.

¹⁴⁸ Tamtéž, str. 149.

„Rozsvítil lampičku nad lůžkem a zděšeně zhasil, když se odnaproti ozvaly varovné výkřiky: Zatemnit! Zhasnout světlo! Světlo!“¹⁴⁹

Světlo Ester překvapivě nachází na samém konci své cesty, tedy v okamžiku, kterého se nejvíce obávala. Zde je motiv světla použit metaforicky, znázorňuje Esterino smíření s osudem. *„Vidí... tma průjezdu ustupuje, končí a tam... nevěří svým očím... tam... vidíš? Světlo! Ach, konečně, chce se jí nahlas vykřiknout – opravdové světlo...“¹⁵⁰*

Podobně jako s tmou pracuje Otčenášek také s chladem, prázdnotou či tichem. Ve fikčním světě novely převažuje chladné počasí, ačkoliv se příběh odehrává v jarních měsících. Postavy pociťují chlad ale také proto, že mají strach z přítomnosti i budoucnosti. Často se ochladí, když se Pavel s Ester zmíní o válce. *„Mohl byste mě nechat sebrat.“ Otrásla se náhlým chladem a schoulila se ve svém kabátku. „Začíná být chladno.“¹⁵¹* Stejně tak si připadají opuštění a prázdni jako ulice, kterými se Pavel vrací od Ester domů. Venku je většinou ticho a lidé se často oddávají mlčení. Obojí ve čtenáři vzbuzuje napětí, také předvídá přicházející katastrofu:

„V krátkých okamžicích drkotavého ticha zaslechla hlasy. Hrubé mužské basy. Ženské. Některé poznávala. A pláč. Ustrašené bědování. Vřískot probuzeného dítěte. Bouchání dveří, kroky, dupot, na schodech. Lidé! Dududu... Střelba neustávala, po odmlkách se znovu rozpoutávala racháním pušek, dalším bubnováním kulometu, přerývaným otřásajícím duněním, které páralo oblohu a plašilo ptáky na věžích.“¹⁵²

Atmosféra v příběhu je dusivá a tajemná. Tajemné jsou staré činžovní domy, které autor popisuje spíše jako osoby s vlastní minulostí, kterou pečlivě střeží.¹⁵³ Mezi těmito objekty se postavy v novele cítí stísněně a nepříjemně. *„Stěny činžáků (...) obkličovaly park jako vysoké hradby.“¹⁵⁴*

¹⁴⁹ Tamtéž, str. 168.

¹⁵⁰ Tamtéž, str. 186.

¹⁵¹ Tamtéž, str. 33.

¹⁵² Tamtéž, str. 172.

¹⁵³ FORST, Vladimír. O jednom průsečíku mezi českou a slovenskou literaturou. *Tvorba*. 1974, (36, 4. 9.), příl. Literatura-umění-kritika, (9), I-II. ISSN 0139-5513.

¹⁵⁴ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 34.

6.6 Vypravěč

Příběh je vyprávěn ve třetí osobě, je zde využito reflektora jakožto prolnutí řeči vypravěče s hlediskem postavy. Extradiegetický vypravěč tedy nahlíží na události ve fikčním světě z vnitřní perspektivy jedné z postav. V novele se vtěluje do hlavního hrdiny Pavla, ale také do Ester. Dochází tak ke stírání rozdílů mezi pásmem postav a pásmem vypravěče a v důsledku toho i k oslabení pozice řeči pronesené a myšlené.¹⁵⁵ Výrazně se zde uplatňuje vnitřní monolog, který je zde vyjádřen dvěma prostředky: řečí polopřímou: „*Chytil se za hlavu. Promnul si oči a balík se mu přitom vysmekl, pleskl o dlaždice. Vzpamatoval se. Dost už! Nemyslet na to! Zítřka to všechno skončí!*“¹⁵⁶ a nevlastní přímou řečí: „*Chodil po chladných chodbách školy, tělo ovládané jen zvykem chůze a pohybu, vyhýbal se známým. Co je s vámi? zeptala se ho tvář třídního. Jste nemocen? Odpovídal jste slušně, ale nelíbíte se mi, chlapče!*“¹⁵⁷

„Zvláštním typem nevlastní přímé řeči je typ s 2. os. jedn. č., charakteristický pro „samomluvu““¹⁵⁸ „*Bojí se slov. A přemlouvání. Co mu říci? Pravdu? Je prostá. Nemohu dál, tak je to! Ty bys stejně nesouhlasil. Jsi starý, máš jinou pravdu, mluvil bys asi o rozumu.*“¹⁵⁹

Otčenášek využívá subjektivizované er-formy s vnitřními monology, protože příběh modeluje jako koncept detailní psychologické analýzy hlavních postav. V díle však není tato koncepce uplatněna důsledně. Některé momenty v ději či charakteristika postav jsou čtenáři zprostředkovány autorským popisem. Konkrétně můžeme jmenovat např. informace o rodinných příslušnících Ester či okolnosti týkající se atentátu na R. Heydricha.¹⁶⁰

„*Druhý den odpoledne hlásily všechny tlampače městu, že ráno 27. května 1942 byl spáchán v Praze atentát na zastupujícího říšského protektora Heydricha.*“¹⁶¹

¹⁵⁵ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. str. 210-213.

¹⁵⁶ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 159-160.

¹⁵⁷ Tamtéž, str. 132.

¹⁵⁸ DOLEŽEL, Lubomír. K vyjadřování řeči postav v románě J. Otčenáška „Občan Brych“. *Naše řeč*. 1957, XL(40), 1-15. ISSN 0027-8203. str. 3-4. [online]. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:430e00a34c3e11e11331001143e3f55c?page=uuid:430e00b8-4c3e-11e1-1331-001143e3f55c>

¹⁵⁹ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 17-18.

¹⁶⁰ ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2. str. 277.

¹⁶¹ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 44.

6.7 Postavy

Počet postav v tomto díle je omezený, což je pro novelu typické. Seznamujeme se zde de facto jen s obyvateli jednoho domu na okraji Prahy.¹⁶² Jak jsme již naznačili, Otčenášek se v novele snaží zachytit, jakým způsobem prožívali jednotlivci válečné hrůzy a jak je tato válečná zkušenost formovala. Popisuje zde tehdejší prožitky příslušníků mladé generace a vytváří obraz „okupačního mládí“. Otčenášek v tomto případě čerpá z vlastní zkušenosti, která ho velmi silně ovlivnila.¹⁶³

„Otčenáškoví jde právě o to, ukázat, jak se v těchto absurdních okolnostech dotváří charakter, jak ve vědomí člověka zrají hodnoty, které tvoří podstatu jeho aktivního vztahu k životu, jeho lásky k němu. Chce se dobrat zobrazením víru citů a myšlenek, jímž je zasažen a nakonec hluboce zraněn mladý organismus, základu životních zkušeností.“¹⁶⁴

Protagonista příběhu Pavel představuje mladého, relativně nezkušeného chlapce, jehož charakter a přístup k životu se teprve formuje. Spíše než na přítomnost, která se rovná životu v protektorátu, se soustředí na budoucnost a na svůj sen stát se hvězdářem. Když však potkává Ester v parku a zcela přirozeně jí nabídne pomoc, dostává se do konfliktu s tehdejším režimem.¹⁶⁵ V průběhu tak u Pavla dochází k přerodu vnímání světa, se kterým je konfrontován. Autor zachycuje změnu v Pavlově psychice prostřednictvím plastické kresby, která se soustředí na jeho myšlenkové pochody, vzpomínky a emocionální stavy. Pavel již nechce být pouze pasivním pozorovatelem. Probouzí se v něm touha po vzpouře, kvůli které riskuje život svůj i svých rodičů. Do kontrastu s Pavlem staví autor Pavlova otce. Ten představuje stáří, které se tváří jako moudrost, ve skutečnosti se projevuje spíše usedlostí a neschopností cokoliv změnit.¹⁶⁶

¹⁶² FORST, Vladimír. O jednom průsečíku mezi českou a slovenskou literaturou. *Tvorba*. 1974, (36, 4. 9.), příl. Literatura-umění-kritika, (9), I-II. ISSN 0139-5513.

¹⁶³ JANOUŠEK, Pavel a kol. *Dějiny české literatury 1945-1989. III., 1958-1969*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1583-9. str. 288. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z https://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/dejiny/dcl_19451989/III/prom%C4%9Bny%20reflexe%20v%C3%A1le%C4%8Dn%C3%A9%20zku%C5%A1enosti.pdf

¹⁶⁴ HAMAN, Aleš. *Východiska a výhledy*. Praha: Torst, 2002. Malá řada kritického myšlení. ISBN 80-7215-160-6. str. 340-341.

¹⁶⁵ PETRMICHL, Jan. Dvakrát okupace: Novely J. Otčenáška a Nory Frýda. *Rudé právo*. 1959, 39(15), 4. ISSN 0032-6569. [online]. [cit. 2021-01-24]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1959/1/16/4.png>

¹⁶⁶ JUNGSMANN, Milan. Romeo, Julie a tma. *Literární noviny*. 1958, 7(50), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-25]. Dostupné z

„Připadl mu náhle tak zestárlý a opuštěný, zmenšený a scvrklý starostí, ten unavený křeččák, maličký a neúspěšný živnostníček. (...) Táto! Co mi můžeš říci? Nic! Bojím se tvého strachu, sám svůj sotva unesu, bojím se tvých očí. Bojím se tvého rozumu, táto. (...) Rozumem bych ji (Ester – pozn. aut.) mohl jen a jen vyhnat.“¹⁶⁷

Postava Ester v novele symbolizuje v první řadě obět' válečné mašinérie. Zároveň je však právě Ester podnětem k tomu, aby Pavel nejednal v rozporu se svým svědomím. Když se Ester rozhodne, že nenastoupí do transportu, projeví vzdor a vůli k odporu.¹⁶⁸ Když se nakonec vzdá a dobrovolně se vydá německým vojákům, svým způsobem nachází ve svém životě smysl, protože upřednostní život Pavla před svým vlastním.

V novele do jisté míry přetrvává schematické pojetí postav, jež bylo typické pro tzv. socialistickou literaturu, která výrazně ovlivnila autorovu dřívější tvorbu. Postavám jsou zde přisouzeny konkrétní role. Tovaryš Čepěk reprezentuje člověka sympatizujícího s komunistickým režimem. Tato skutečnost není v novele explicitně zmíněna, lze ji však vydedukovat z jasných náznaků – v Čepkově přesvědčení o tažení Ruska proti nacistickému Německu či kritika živnostnictví. Rejsek znázorňuje prototyp kolaboranta, který je zde vyličen jako člověk s negativními vlastnostmi, jako samotářství, povýšenectví a sklon k alkoholismu. Pavlova matka hledá východisko v náboženské víře, která jí však znemožňuje pohlížet na celou situaci racionálně. Spíše jí tak nabízí únik od starostí, neposkytuje však žádné řešení.¹⁶⁹

6.8 Jazyk a styl

Otčenášek se pomocí jazyka snaží dosáhnout dramatičnosti, kterou vytváří hned několika prostředky. Velmi typické jsou zde proziopeze a apoiziopeze a krátké, útržkovité věty či větné ekvivalenty, které vzbuzují napětí ve čtenáři a evokují v něm pocity nervozity a bdělosti. „Ale kam?... jeminánku... kampak bys...“ „Já musím za nimi... Jsou v Terezíně.“¹⁷⁰ Často se zde objevují imperativy v infinitivu, které mají funkci povelů. Tím,

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/50/4.png>

¹⁶⁷ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 83-84.

¹⁶⁸ FORST, Vladimír. O jednom průsečíku mezi českou a slovenskou literaturou. *Tvorba*. 1974, (36, 4. 9.), příl. Literatura-umění-kritika, (9), I-II. ISSN 0139-5513.

¹⁶⁹ ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2. str. 277.

¹⁷⁰ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 182.

že zde autor neužívá slovesnou osobu, vytváří dojem, že jsou postavy v novele často zmechanizované. Řídí se jednoduchými pokyny, aby nemusely nad nastalými situacemi příliš přemýšlet. „*Stisknout zuby a unikat pohledem. A mlčet.*“¹⁷¹ Významnou roli zde hrají také otázky, které se objevují jak v dialogích, tak v monologích. V monologích mají formu řečnických otázek, často si také tazazel položí otázku, na kterou si vzápětí odpoví sám. „*Musí něco udělat! Co? Oženit se s ní, třeba!*“¹⁷² Více než obvykle se zde vyskytují tzv. dlouhé pomlčky, které evokují jakousi fragmentárnost. „*cukrářství — za padesátník vanilkovou — žádal si jako klouček.*“¹⁷³

Dále zde můžeme pozorovat snahu o co největší autenticitu, čehož je dosahováno prostřednictvím jazyka. Autor používá dobové výrazy, jako např. *pendlovky, židák, štof, dvoulampovka, tlampač, skopčáci, protentokrát*¹⁷⁴, prostřednictvím nichž se pokouší o rekonstrukci válečné doby. Můžeme zde najít i několik germanismů. V některých pasážích se nachází celé německé věty, jinde se jedná pouze o německé výrazy, které se v protektorátu běžně užívaly: *oberlandrat, SS-Obergruppenführer, Protektorat für Böhmen und Mähren*. Autor se mnohdy nebrání ani syrovému popisu: „*pach záchodů a pivních splašek*“.¹⁷⁵

Jazyk a styl přitom usiluje o emotivnost až expresivnost. V promluvách postav se často objevují oslovení či přezdívky: *Táto! Pavle! Skřítku!*, některé promluvy se opakují a nabývají tak větší důležitosti (zejména výpověď Ester „*ty musíš žít*“¹⁷⁶). Velmi frekventovaná jsou zde onomatopoeia: *prásk, dududu, hum hum, pic pic*.

Výrazně se zde projevuje lyrizace. V recenzi F. Kautmana se píše: „*Proti stránce epické vystupuje složka lyrická. ‚Romeo, Julie a tma‘ je svým způsobem báseň, a velká báseň. Měřím její velikost podle prvního bezprostředního dojmu.*“¹⁷⁷ Uplatňuje se zde velké množství metafor, personifikací či přirovnání. Personifikována je nejčastěji tma nebo také ticho, které představují jedny z klíčových motivů novely. „*Tam nahoře je všechno tiché,*

¹⁷¹ Tamtéž, str. 43.

¹⁷² Tamtéž, str. 80.

¹⁷³ Tamtéž, str. 49.

¹⁷⁴ zesměšňující výraz pro protektorát

¹⁷⁵ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 185.

¹⁷⁶ Tamtéž, str. 147.

¹⁷⁷ KAUTMAN, František. O čtyřech prózách roku 1958. *Kultura*. 1959, 3(2), 4. ISSN 0452-7984. [online]. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Kult/3.1959/2/4.png>

mlčí Vega ze souhvězdí Lyry, od roztřepeného okraje mraku se odloupl měsíc a nahlíží oknem dovnitř. (...) Noc vstoupila do města a její ticho ho prostupuje, šelestí a syčí ve spáncích.“¹⁷⁸ Lyrická složka podtrhuje tajemnou, melancholickou atmosféru. Lyrizované jsou jak přírodní motivy, tak motivy městské. „Soukolí tramvají trpící chronickou podvýživou oleje nařikala, vrískot klaksonů vrtal do mozku.“¹⁷⁹

6.9 Kompozice díla

Samotný text novely je uveden citátem z knihy *Romeo a Julie* W. Shakespeara: „Leč budu vyhnán! Co mi platná moudrost, / když nedovede Julii udělat, / vévodův ortel zrušit, přenést město? / Čert vezmi moudrost! Neříkej mi nic!“¹⁸⁰

Tímto citátem Otčenášek viditelně odkazuje na dílo, ze kterého byl čerpán námět pro jeho novelu. Ščerbaničová charakterizuje tento výňatek takto: „Verš rezignace a zoufalství nad nemožností boje proti čemusi, co pochopit se vzpírá moudrost, co unést se vzpírá cit.“¹⁸¹ Na shakespearovskou tragédii se odvolává již samotný titul, který kopíruje titul původní, pouze k němu přidává tmu.

Knihy obsahuje prolog, třináct kapitol a epilog. Prolog začíná stejnými slovy jako epilog, je zde využito repetice: „Staré domy jsou jako staří lidé: plny vzpomínek.“ V samotném závěru se objevuje variace tohoto motivu: „Staré domy mají svůj ranní hlas.“ Text je tak zasazen do kompozičního rámce, který zároveň poukazuje na cykličnost příběhu - vše se opět vrací na začátek: „Stokrát se vracel (...) zpět k oné nenápadné lavičce v parku a zase vpřed až k nepochopitelnému okamžiku... Nic se vlastně nestalo (...) Zbylo jen hledání cesty, hmatání v prázdnotě. Otázky bez odpovědi. Proč všichni mlčí? Lidé i věci mlčí. Proč se nic nestalo? Proč se všechno vrátilo do bahnitých kolejí, ztuplo v plesnivém vzduchu protektorátu?“¹⁸²

¹⁷⁸ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 16.

¹⁷⁹ Tamtéž, str. 176.

¹⁸⁰ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982.

¹⁸¹ ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Doslov. In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0131-9. str. 153.

¹⁸² OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 188-189.

Kapitoly jsou pouze očíslovány, nemají žádný název, což odpovídá jednak komornosti a sevřenosti prozaického útvaru, ale také syrovosti, s kterou je nám celý příběh předkládán.

V příběhu je uplatněna retrospektiva. V úvodu je představen hlavní hrdina Pavel, který vhlíží do minulosti a zpětně vzpomíná na to, co se odehrálo.¹⁸³

6.10 Pracovní list

6.10.1 Jan Otčenášek: Romeo, Julie a tma

Do pracovního listu je potřeba zvolit přiměřeně dlouhý úryvek, který je ucelený a zároveň na něm lze demonstrovat prvky individuálního autorského stylu. V předloženém úryvku (viz příloha 1) se žáci setkávají s Pavlem a Ester, kteří se teprve seznamují. Žáci by měli rozpoznat, že se jedná o prozaický text, kde se vyskytuje extradiegetický vypravěč, který nahlíží na události ve fikčním světě z vnitřní perspektivy Pavla. Výraznou roli zde zastává časoprostor. Příběh se odehrává ve městě, přičemž se schyluje k večeru. Je zde patrná i paralela mezi prostorem a momentálním stavem hlavního hrdiny Pavla. Lze si zde povšimnout několika jazykových prostředků, které jsou pro tuto novelu typické (apoziopeze, větné ekvivalenty, imperativy v infinitivu, metafora, pomlčka).

6.10.2 Okruhy analýzy (dle struktury ústní zkoušky státní maturity z češtiny)

I.

- zasazení výňatku do kontextu díla
- téma a motiv
- časoprostor
- kompoziční výstavba
- literární druh a žánr

II.

- vypravěč
- postava

¹⁸³ ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2. str. 276.

- vyprávěcí způsoby
- typy promluv

III.

- jazykové prostředky a jejich funkce ve výňatku

IV.

- kontext autorovy tvorby
- literární / obecně kulturní kontext¹⁸⁴

¹⁸⁴ Struktura převzata z pracovních listů Semináře České knihovnice.
<https://www.kniznice.cz/pro-skoly>

7 Vlastní návrh didaktické situace

- **Téma:** práce s úryvkem knihy „Romeo, Julie a tma“
- **Předmět:** Český jazyk - literatura
- **Ročník:** 4.
- **Počet žáků:** cca 25
- **Doba trvání jednotky:** 60 minut
- **Velká myšlenka:** „*Nikoliv odvěké nepřátelství Monteků a Kapuletů, ale stejně absurdní a hrubá realita války neurvale vtrhla lidem do cesty a přinutila je reagovat. Postavili se jí na odpor svou láskou jako nejvlastnějším projevem člověčenství. Pokusili se ji ignorovat na své přirozené lidské cestě za štěstím. Svým neuvědomělým gestem dospěli, s neomylností živočišného instinktu vykonali, co bylo třeba, byť mělo jejich konání tragickou dohru.*“¹⁸⁵
- **Prekoncepty:** Žák již v minulosti pracoval s textem na základě čtenářských strategií. Společně s učitelem se zabývali literárním kontextem doby poválečné, popřípadě literaturou s válečnou tematikou. Žák 4. ročníku gymnázia by měl disponovat znalostmi z literární teorie: Žák by měl být schopen rozpoznat jednotlivé druhy vypravěčů a formy vyprávění (ich-forma, er-forma) a měl by být schopen pojednat o tom, jakou funkci má časoprostor v literárním textu.
- **Důkaz o učení:** vypracované pracovní listy, zhotovené dopisy

Kurikulární ukotvení

Očekávané výstupy

- Žák na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu.
- Žák rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře.

¹⁸⁵ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Doslov. In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0131-9. str. 155.

- Žák identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře.
- Žák získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.

Učivo

- **základy literární vědy – literární teorie**
- **metody interpretace textu – analýza, čtenářské kompetence**
- **způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznamy)**
- **text a intertextovost - vliv a způsoby mezitextového navazování a mezitextové komunikace (citát)**
- **jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla – motiv, téma¹⁸⁶**

Cíle:

- Žák propojuje jednotlivé informace v daném textu a dokáže se v něm orientovat.
- Žák se vcítí do literární postavy a samostatně o ní uvažuje nad rámcem příběhu odehrávajícího se v ukázce.
- Žák zaujímá k textu vlastní postoj, přičemž ho vyjadřuje a komunikuje.
- Žák předvídá z názvu knihy či textu.
- Žák aplikuje své dosavadní znalosti z literární teorie na probíraný text.

Zdůvodnění výběru textu

Viz Didaktický potenciál – poselství textu.

¹⁸⁶ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. [online]. [cit. 2021-01-18]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>. str. 15-16

1) Fáze EVOKACE – 10 min

Předvídání z názvu knihy

Učitel napíše na tabuli název knihy „Romeo, Julie a tma“. Žáci by se měli pokusit předvídat z názvu knihy a rozvíjet tak svou představivost.

Otázky

A) týkající se obsahu

O čem by mohla taková kniha být?

Možné řešení: o lásce a nenávisti, o boji mezi Romeem a Julií

Jak by mohla být „tma“ zakomponována do příběhu?

Možné řešení: Mohlo by jít o tmu jako takovou (zamilovaná dvojice uvízla někde v horách nebo jeskyni a ve tmě k sobě hledají cestu zpátky), nebo o tmu v přeneseném slova smyslu. Tma může symbolizovat nějakou nemoc (např. rakovinu), zlou dobu, smutek, deprese, strach z neznáma. Tmu můžeme vnímat také poeticky jako něco romantického (mladá dvojice se bude scházet v noci pod hvězdami).

B) týkající se intertextuality

Na jaké dílo tato kniha odkazuje?

Možné řešení: Toto dílo odkazuje na knihu „Romeo a Julie“ od Williama Shakespeara.

Jaké motivy by mohly být společné v těchto dvou dílech?

Možné řešení: láska dvou zneprátených rodin, nešťastná láska, láska dvou mladých lidí, motiv smrti

Žákům můžeme ukázat i Shakespearův citát, který uvozuje toto dílo (opět se můžeme ptát, co v nás tento citát evokuje a proč ho nejspíš autor do tohoto díla zařadil):

Leč budu vyhnán! Co mi platná moudrost,
když nedovede Julii udělat,

vévodův ortel zrušit, přenést město?
Čert vezmi moudrost! Neříkej mi nic!
SHAKESPEARE¹⁸⁷

C) týkající se žánru

O jaký žánr by se mohlo jednat?

Možné řešení: Mohlo by se jednat o milostnou báseň, název zní poeticky.

Jakou formou by mohl být takový text napsán?

Možné řešení: Mohlo by se jednat o poezii, ale také třeba o drama (podobně vystavěný název jako „Radúz a Mahulena“).

2) Fáze UVĚDOMĚNÍ – 30 min

ČTENÍ ÚRYVKU

Žáci si text přečtou a následně k němu dostanou tyto otázky.

Otázky k textu:

Pozn.: Pro lepší orientaci a snadnější práci s textem bych žákům sdělila, že chlapec se jmenuje Pavel a dívka Ester, ačkoliv se se jmény v ukázce nepracuje, protože se ještě vzájemně nepředstavili.

- 1) Jaký dojem v tobě přečtení tohoto úryvku vyvolalo? Dokážeš ho stručně popsat?
- 2) Dokázal/a bys popsat časoprostor v této ukázce? Jak na tebe působí (působil by na nás příběh stejně, pokud by se odehrával ve slunečné zahradě provoněné kvetoucími stromy?) Zkus časoprostor charakterizovat a dokládat konkrétními příklady z textu.
- 3) Jaké asociace v tobě vyvolává tma? Lze o ní v ukázce uvažovat i v přeneseném slova smyslu?

¹⁸⁷ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982.

- 4) Jak se Pavel cítí vůči Ester? Mění se jeho pocity během rozhovoru?
- 5) Jaké dilema prožívá Ester?
- 6) Překvapila tě reakce Pavla na sdělení, že Ester nenastoupila do transportu?
- 7) Jak autor této ukázky pracuje s vypravěčem? Jaký typ vypravěče tam použil a proč?
- 8) Jak na tebe působí jazyk, ve kterém je ukázka napsána? Vyber si jednu formulaci, která tě zaujala, a napiš k ní stručný komentář.
- 9) Dokázal/a bys vysvětlit tyto výrazy?
činžák
zatemňovací papíry
áriji
povolávací lístek
- 10) Jak si myslíš, že bude příběh pokračovat?

Možné řešení:

- 1) Z textu se cítím smutně a jsem trochu naštvaný/á. Nechápu, proč by Ester nemohla studovat stejně jako Pavel. Je mi jí líto, protože neví, co se stalo s jejími rodiči a je v bezvýchodné situaci.

Pozn.: Žáci se mohou opírat zejména o tyto pasáže:

„Já bych taky letos dělala maturitu. Z kvinty mě vyndali.“

„Já se bojím, že už tam nejsou... Proč mi tedy nepíšeš! Kam je odvezli? Slyšela jsem... ale ne, dost o tom... já přece nejsem zvíře, které nacpou do vagónu a odvezou je, kam oni chtějí... nikomu jsem nic neudělala...“

„Udělala jsem hroznou věc, vidíte?“

- 2) Z textu jsem usoudil/a, že se děj odehrává za druhé světové války, protože Ester mluví o tom, že by měla nastoupit do transportu. Prostor na mě působí velice stísněně. *„Stěny činžáku obkličovaly park.“* Je tam tma. *„Už se střela tma.“* A také ticho a chladno. *„Obrátil se k mlčící dívce, všiml si, jak se vedle něho chvěje chladem a rukou objímá svůj kufřík.“* Vedle jsou jiné milenecké dvojice, Ester a Pavla si však nevšímají a působí odcizeně.

Prostor v nás probouzí intenzivnější emoce, kdyby se příběh odehrával např. v rozkvetlé zahradě, neměl by na nás příběh Ester a Pavla takový dopad.

- 3) Tma ve mně vyvolává spíše negativní představy. Když se např. řekne „temná doba“, myslí se tím, že se lidé mají špatně.

Tma je kolem Ester a Pavla v parku. „*mlčel, pátral očima v řídké jarní tmě.*“ Temná je situace, kterou prožívá Ester. Zatmí se Pavlovi před očima, když přemýšlí, jaký postoj má k Ester zaujmout. Tmou může být i válka.

- 4) Cítí se nesměle, trochu se stydí. Zajímá se o ni a je vidět, že se chce seznámit. Poté, co mu sděluje, čím si zrovna prochází, se vůči ní cítí bezradně. Náhle ho však přemůže ochranný pud vůči bezmocné ženě.

Pozn.: Rozpačitost Pavla je zmíněna jednak v pásmu vypravěče: „...s námahou svazovali nitě nesouvislého hovoru.“, jednak v přímé řeči Pavla, která obsahuje mnoho odmlk a výpovědí, jež spolu příliš nesouvisí: „*Ne, to nevadí, nemyslete na to, já už na to... ehm... Dnes jsme dělali písemky. Měl jsem vítr z němčiny, to víte, dnes, ale...*“ Když se však v náhlém popudu rozhodne, že bude Ester chránit, jeho výpověď zní zcela jasně: „*Pojďte se mnou. A nebojte se. Nic se vám nestane.*“

- 5) Neví, zda udělala správnou věc. Má se řídit zákonem nebo svým instinktem?

Pozn.: Žáci se mohou opírat zejména o tyto pasáže:

„*Já vlastně ani nevím, proč jsem tam nešla, šeptala mezi vzlyky. Nevím... Já se bojím, že už tam nejsou... Slyšela jsem... ale ne, dost o tom... já přece nejsem zvíře, které nacpou do vagónu a odvezou je, kam oni chtějí... nikomu jsem nic neudělala...*“
„*Myslete si, že jsem zbabělá, ale já nechci... a já vím, že jak se jim dostanu do rukou, cítím to... Ale snad to není pravda, to všechno se mi zdá jen proto, že se bojím.*“

Z výpovědí Ester je patrné, jak obtížné muselo být její rozhodnutí, když se mohla jen dohadovat, jak to skutečně chodí v transportu. Tím, že se rozhodla do něj nastoupit, také riskuje, že už se s rodinou nikdy neuvidí.

- 6) Asi ne. I když tím co řekl, hodně riskoval.
- 7) Vypravěč popisuje vnější okolnosti a nahlíží do mysli Pavla, ačkoliv je text psán v erformě.

Pozn.: Žáky můžeme navést k tomu, že je zde použita subjektivizovaná er-forma, tedy varianta reflektora.

„Spokojeně přikývl, přemýšleje, o čem dál mluvit. A věděl, že teď už nemůže jen tak prostě vstát, říci ‚dobrou noc‘ a odejít.“

I když Ester vypráví Pavlovi o svém životě, v jednom z odstavců není použita přímá řeč. Promluva Ester je převedena do třetí osoby, přičemž se jakoby odehrává v Pavlových myšlenkách. *„Vyložila mu všechno kostrbatými větami, zmateně a na přeskáčku, ale hlavnímu porozuměl. Žila s rodiči v městečku blízko Prahy, otec byl lékař.“*

- 8) Jazyk na mě působí velmi zvláště. V některých místech mám trochu problém se v něm orientovat a jsem zmatený/á. Z řečnických otázek jsem trochu nervózní.

Zaujala mne tato formulace: *„Rozpačité pomlky se vtíraly mezi věty a kolem nich už se střela tma, ničím neposkvrněná.“*

Navozuje v nás pocit melancholie a stísněnosti, jakési dusivé atmosféry.

Pozn.: Žáky může v ukázce zaujmout hned několik jazykových prostředků. Mohou si povšimnout četných proziopezí a apoziopezí či větných ekvivalentů: *„A ona tady...“* Dále také imperativu v infinitivu: *„Otevřít!“*, řečnických otázek: *„Co dál?“*, dobových výrazů (viz další otázka). Lyrické pasáže obsahují četné množství metafor a personifikací (viz výše).

- 9) činžák = vysoký dům s několika domácnostmi

zatemňovací papíry = něco podobného jako rolety

árijci = lidé, kteří jsou „čisté rasy“, nadřazená rasa

povolávací lístek = papír, který přišel poštou a oznamoval, že musí člověk

nastoupit do transportu

- 10) Pavel Ester pomůže, pokusí se zařídit, aby nemusela do transportu nastoupit. Nejspíš se do sebe zamilují.

3) Fáze REFLEXE – 20 min

Diskuze nad otázkami a jejich vyhodnocení - 10 min

Dopis hlavním postavám - 10 min

Zadání: Napište krátký dopis Ester či Pavlovi z dnešního pohledu (jako kdyby jim měl přijít dopis od přítele z budoucnosti). Rozsah by měl být zhruba 120-150 slov. Dopis by měl obsahovat formální náležitosti (oslovení, rozloučení).

Pomocné otázky:

Co bys jim vzkázal/a, popřípadě poradil/a, když víš, co by Ester v transportu čekalo; jak skončí válka?

Napsal/a bys jim, co se odehrává v současnosti (např. o technice, politice, aktuálních problémech)?

Měl/a bys pro ně nějaká slova útěchy?

V čem s nimi soucítíš?

Chtěl/a bys jim sdělit něco o svém vlastním životě a situaci, kterou právě procházíš (např. brzká maturita, randění)?

Pozn.: Dopis mohou žáci případně dokončit za domácí úkol. Předpokládám, že psaním dopisu se žáci lépe vcítí do hlavních postav a dokáží tak proniknout hlouběji do fikčního světa autora. Cílem je také vytvořit u žáků jistý nadhled a zasadit dílo do kontextu dnešní doby.

Didaktický potenciál textu

1) Smysl textu a autorský záměr (o co důležitého v textu jde)

• *Poselství textu – proč je cenné, že tento text vůbec existuje?* (Co mám jako čtenář z toho textu získat? Co mi chce text sdělit, co ve mně vzbudit?)

Novela „Romeo, Julie a tma“ nám ukazuje osudy dvou mladých lidí za druhé světové války – chlapce a slečny, kteří spadají do stejné generace. Mohli by si tedy být podobní. V jiné době. Za protektorátu Čechy a Morava je mezi nimi obrovská propast, kterou

udává jedna zásadní odlišnost. Ona je oceňována žlutou hvězdou na klopě kabátu a on ne.

V podstatě by spolu neměli ani mluvit. Jenže mluví. Ona vypráví a on naslouchá. Nejen že naslouchá, on s ní souhlasí a nakonec se rozhodne nabídnout jí pomoc. Pomoc, za kterou by mohl zaplatit životem.

Tento text nám umožňuje krátký náhled do životů dvou lidí mladé generace, ve kterém se zračí zrůdnost války, jež byla všudypřítomná – bylo ji cítit na každém kroku ve vzduchu, zračila se v očích a tudíž i myslí každého člověka. Díky tomuto příběhu si můžeme být jen metaforicky válku prožít, ochutnat mdlou šed' všednosti, zoufalství a bezmoc cokoliv změnit, ale i hořkosladkou nadějí a bojovnou něhu, která nám pomáhá přežít.

• ***Velká/nosná myšlenka nebo velký lyrický prožitek – jaké je shrnutí hlavního poznatku z textu, nebo jaký pocit, dojem, náladu text vyvolává?*** (Co je mezi všemi myšlenkami v textu to nejdůležitější? Je v textu jen jedna taková hlavní, nosná myšlenka, nebo mohou obhájit, že stejně důležitá je i některá jiná myšlenka? Který cit či nálada lyrickému textu dominuje, který cit nebo dojem má text vyvolat a jaký prožitek má přinášet?)

Text v některých z nás může vyvolat velmi silný emocionální zážitek. Nejprve si vychutnáváme melancholii zcela obyčejného večera prosycenou zvědavostí při poslechu rozhovoru mladé dvojice. Tyto pocity se však rychle změň v nepříjemné mrazení po těle proměňující se ve vztek, když se dočítáme, že něco tak banálního jako písemma nemusí Ester vůbec zajímat. Intenzivně prožíváme také Pavlovu bezradnost, kterou lze téměř nahmatat. Rázem se v nás probouzí jakási bojovnost, která vyvěrá z osmnáctiletého člověka s velkou intenzitou. Cítíme naději, že jen možná není svět prosycený válkou zcela zkažený a nenahlodal skrz naskrz lidskou mysl.

2) Čtenář a text

- ***Komu je text určen, koho může zaujmout, komu být prospěšný?***

Text je určen primárně dospělým čtenářům. Může zaujmout všechny z nás, kterým není historie našeho národa lhostejná a snaží se nejen o ní něco dozvědět, ale také se ji pokusit pochopit. Tedy vcítit se do mysli člověka žijícího v protektorátu a vytvořit si tak na toto období svůj vlastní pohled zakládající se na emocionálním zážitku. Proto je tento text vhodný i pro mladistvé čtenáře, kteří mají mnohdy problém vnímat historii jako součást své identity, která se váže k určité kultuře.

- ***Co v obsahu (tématu i myšlenkách a záměrech) souvisí se životem žáka nebo jeho zkušenostmi?***

Hlavní postavy jsou v podobném věku jako žáci střední školy, mělo by tedy pro ně být snazší se s danými postavami ztotožnit. Stejně jako Pavel a Ester prožívají jedny z prvních schůzek s opačným pohlavím, které vnímají jako lehce stresující, ale také vzrušující. Jakmile se do dialogu dvou postav začne vtírat původ Ester a koncentrační tábor, žák tvrdě narazí na to, že s jeho současným životem to má najednou společného pramálo. O to více však obsah textu na žáka působí, žák provádí konfrontaci svého současného života s životem Pavla a Ester a uvědomuje si, že i ta základní práva každého z nás nebyla vždy samozřejmostí.

- ***Čím může být text pro žáka důvěryhodný a čím ne?***

Nedůvěryhodnost může v žácích vyvolávat právě zmínka o nelidském zacházení s Ester, kterou si žák v dnešním životě již nedokáže představit, a může ji pokládat za nemožnou. Cílem je dosáhnout toho, aby daný text na žáka důvěryhodně zapůsobil, tedy aby si uvědomil, že v takové situaci se v letech 1939-1945 opravdu někteří mladí lidé ocitli a museli se s ní vypořádat.

3) Žánr textu a způsob podání

- ***Kterého žánru - tj. který soubor typických postupů a prvků – autor využívá, jak souvisí zvolený formát i jazyk textu s jeho obsahem?***

Jedná se o novelu, což z úryvku není zcela patrné. Text je však kratšího rozsahu, vystupuje zde omezený počet postav a příběh končí překvapivým zvratem.

Na základě úryvku však můžeme určit, že je text psán v próze a že autor člení text do odstavců. Hlavními postavami jsou Ester a Pavel, přičemž autor pracuje s psychologií postav, která je velmi propracovaná. Autor používá v textu velmi specifický jazyk (viz jazykové prostředky).

- ***Je forma textu čtenářům známá nebo s ní mají malou zkušenost; které žákovy znalosti a zkušenosti z četby mu pomohou k tomu, aby tomuto textu lépe porozuměl a pochopil jeho smysl?***

S formou by žák neměl mít problém, jedná se o klasický text psaný prózou, který je členěn do odstavců. S takovou formou se žáci setkávají běžně v hodinách literatury či v souvislosti s vlastní četbou.

Porozumění textu a pochopení jeho smyslu jistě vychází z žákovy čtenářské zkušenosti. Pokud v hodinách literatury učitel pracuje s konkrétními texty a pokládá jim otázky směřující na čtenářské strategie či kritické myšlení, měl by průměrný žák být schopen textu porozumět a dobrat se jeho smyslu. Žádné větší obtíže by neměl text činit těm, kteří pravidelně čtou ve svém volném čase.

- ***Jaký je autorův postoj k tomu, co nám sděluje? (zda se k tomu staví vážně a věcně, nebo zábavně, nebo s odstupem, zda nás chce spíše provokovat, anebo ujišťovat atd.)***

Zdatnější a pokročilejší čtenáři jistě při čtení textu pocítí, že autor je do popisované tematiky velmi silně citově zainteresován, což je dáno zejména tím, že vychází převážně ze své vlastní zkušenosti. Fikční svět je v tomto textu nejspíše odrazem skutečného světa za doby protektorátu, který koexistoval v jeho mysli. K příběhu jako takovému se tedy

autor staví velmi vážně s jistou nostalgií, snaží se o jistý odstup, který je nutný k tomu, aby mohl daný příběh popisovat z více úhlů.

4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

- ***Kterým klíčovým místům (kterým výrazům nebo konstrukcím) musí žák dobře porozumět, aby dobře pochopil text?***

Žák by mohl mít problém s jistými výrazy, které souvisí s historickou skutečností. Žák by nemusel pochopit význam těchto výrazů. Jedná se například o „činžák; zatemňovací papíry; árijci; povolávací lístek“.

Dále se zde objevují výrazy, které se v současném jazyce již nepoužívají, např. „žířící; stříit; prška“.

- ***Které jazykové znalosti pro porozumění takovým místům čtenář potřebuje?***

Výrazy, které souvisí s historickou skutečností, souvisí také s tím, do jaké míry se žák orientuje v daném historickém období (2. světová válka a život v ní). Pokud je s tímto obdobím obeznámen a četl nějaké texty k takovému tématu se vztahující, neměl by mít s porozuměním problém.

Význam archaických vyjádření lze pochopit z kontextu textu a souvisí také v samotné orientaci v něm. Do jaké míry toto žák zvládá, se opět odvíjí od toho, jakým způsobem pracuje učitel s textem v hodinách literatury a jak velká je žákova čtenářská zkušenost.

- ***Která místa mohou být pro čtenáře matoucí a proč?***

Čtenář je nejdříve zmaten, proč Ester mluví o tom, že ji „vyndali z kvinty“ a Pavel vzápětí říká: „Nezlobte se, že jsem vám to připomněl.“ Zpočátku je zmaten i Pavel, když se Ester zmiňuje o kufříku, který nemá ani padesát kilo. Neumí si takovou informaci dát do širší souvislosti. Postupně čtenáři dochází, že Ester je židovka a text se odehrává v době, kdy je holocaust reálnou skutečností.

Stejně jako Pavel se poté čtenář nemusí vyznat v překotném vyprávění Ester hovořící

o své rodině. Má toho tolik na srdci, že není schopna v tak krátkém čase vše podrobně vysvětlit. Autor sám verbalizuje náš postoj k věci prostřednictvím Pavla: „*Krčil bezradně rameny, nevyzval se v těch věcech a dosud o nich ani řádně nepřemýšlel.*“

Nezkušený čtenář může mít problém rozeznat skutečnost odehrávající se na lavičce v parku od Pavlových myšlenek, které prostupují jeho myslí.

- ***Jaké jazykové a tvůrčí prostředky autor použil a jak slouží smyslu a záměru textu i čtenářovu porozumění?***

Autor využívá v textu velmi specifického jazyka, který je pro jeho styl typický. Pomocí těžkopádných metafor ztvárňuje v příběhu tíživý časoprostor, který se jeví jako druhotný, pro vyznění celkového dojmu z příběhu hraje však zásadní roli. „*Rozpačité pomlky se vtíraly mezi věty a kolem nich už se střela tma, ničím neposkvrněná. Ani stěny činžáků, které obkličovaly park jako vysoké hradby, se netřpytily světly oken, spuštěny byly zatemňovací papíry a za nimi dýchali lidé. Ta tma!*“ Autor zde navozuje velmi dusivou atmosféru. Stěny kolem parku způsobují, že se člověk cítí jako ve vězení; tma v nás zase evokuje beznaděj, zmatenost a pocit konce.

V dialogu Pavla a Ester se objevují nedokončené výpovědi: „*Ne...Já jsem docela obyčejný člověk...Ted' tu sedím...Měl jsem lístek do kina...*“ Nedokončené výpovědi způsobují, že máme tendenci jednotlivé výpovědi číst s pomlkami. Více si tak uvědomujeme, jak těžké bylo pro Pavla i Ester spolu hovořit a jak moc je ovlivňoval stud a nesmělost.

Když nahlížíme do Pavlovy mysli, autor často zhmotňuje jeho myšlenky do krátkých, ale klíčových otázek. „*Nu a co dál? Co dál?*“ Otázky, na které mu nejsme schopni odpovědět, podněcují pocit bezradnosti v nás samotných, jelikož podvědomě víme, jak to všechno skončí.

Ve velmi vypjatých situacích se autor uchyluje k útržkům vět, které mapují okamžité reakce na odehrávající se události. „*Otevřít! A prška ran do výplní.*“ Tyto pasáže působí

na čtenáře velmi úderně a spontánně, dokáže se více vžít do samotné situace, než kdyby byla situace jednoduše popisována.¹⁸⁸

¹⁸⁸ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. str. 81-82. [online]. [cit. 2021-03-21] Dostupné z https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

8 Analýza vlastního návrhu didaktické situace

V námi předloženém návrhu didaktické situace vycházíme z pojetí literárněestetického, což se projevuje v několika aspektech. Lekce je primárně založena na práci s literárním dílem. Do popředí tedy stavíme interpretaci textu, přičemž se tato interpretace opírá o poznatky z literární teorie a literární historie. Využíváme zde i tvořivé práce s textem a čtení s porozuměním. Jelikož se jedná o přípravu určenou pro 4. ročník gymnázia, žáci by měli mít širší povědomí o literární teorii. V této konkrétní lekci žáci pracují s literárním žánrem, motivem, intertextualitou, časoprostorem, vypravěčem a jazykem, popřípadě stylem autora. Literární historie se v této lekci dotýkáme spíše okrajově. Předpokládáme však, že žáci budou zejména v diskuzi uplatňovat znalosti ze společensko-historického kontextu druhé světové války a budou mít povědomí o základních informacích týkajících se života W. Shakespeara a jeho díla. Didaktická situace vychází z principů čtenářské gramotnosti, zejména jsou v ní uplatněny tyto činnosti:

- „Žák se soustředí na četbu - tiše čte po celou stanovenou dobu
- Žák vyhledá v textu informace - odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informací z různých míst textu a jejich sdružením v odpovědi (náročnější úroveň)
- Žák si vyjasňuje při čtení - význam neznámého slova vyjasňuje odvozením, rozložením, z kontextu
- Žák předvídá - formuluje, jak se bude text dál vyvíjet (obsah, dějová linie)“; odhaduje z názvu knihy, o čem by dílo mohlo být
- „Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje - odpovídá na otázky učitelky, na které v textu nelze přímo najít odpověď, a které ho nutí domýšlet, vyvozovat, hodnotit text
- Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu - vyjadřuje, co ho při četbě napadá, jaké pocity se mu vybavují, co ho rozveselilo nebo rozesmutnilo“¹⁸⁹

V souladu s RVP se zde snažíme zohlednit jak činnost receptivní, tak činnost produktivní. Na činnost receptivní je zaměřena zejména fáze uvědomění, kdy žáci

¹⁸⁹ KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. str. 15-17. [online]. [cit. 2021-06-22] Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

odpovídají na jednotlivé otázky týkající se ukázky, činnost produktivní je využita při tvorbě dopisu ve fázi reflexe. Pokoušíme se zohlednit estetickou funkci textu, jež působí na žákovu etickou (morální) a emocionální stránku osobnosti. Jelikož je estetická zkušenost u každého žáka odlišná, velký důraz dáváme také na individuální vnímání textu, které je obsaženo zejména v cíli *Žák zaujímá k textu vlastní postoj, přičemž ho vyjadřuje a komunikuje*.

Plánování vyučovací hodiny vychází z fází čtenářského procesu (fáze před čtením, během čtení a po čtení). V centru dění je žák jako čtenář a jeho interakce s literárním textem. Využíváme zde modelu E-U-R, jednotlivé metody jsou tedy pečlivě voleny tak, aby odpovídaly povaze jednotlivých fází. V evokaci jsme použili metod RWCT - předvídání z názvu knihy a sílu citátu. Evokační fáze by měla sloužit především jako aktivizační a motivační. „Čtenář si potřebuje téma nebo problém, o kterém text pojednává, předem trochu promyslet, vzpomenout na své zážitky a domněnky.“¹⁹⁰ Žáci z názvu mohou rozpoznat intertextovou vazbu na dílo *Romeo a Julie* W. Shakespeara, které budou nejspíše všichni znát. Lze tedy do jisté míry odhadnout, o čem bude literární dílo pojednávat, popřípadě jaké motivy by mohla mít obě díla společné. Ve fázi uvědomění je žákům předložen přiměřeně dlouhý úryvek, který je určen k tichému čtení. Jednotlivé otázky pomáhají žákům pohlížet na text z několika různých aspektů. V reflexi je poté poskytnut prostor pro diskuzi, která by měla žákům pomoci zhodnotit jejich odpovědi, popřípadě zodpovědět jejich další otázky. Prostřednictvím dopisu hlavním postavám je žákům umožněno vyjádřit své vlastní dojmy z četby. Žáci se mohou lépe vcítit do hlavních postav a proniknout tak hlouběji do fikčního světa autora. Cílem je také vytvořit u žáků jistý nadhled a zasadit dílo do kontextu dnešní doby.

Z uvedeného vyplývá, že jsme se v našem návrhu pokusili zohlednit více přístupů k didaktické interpretaci. Žák-čtenář zde hraje klíčovou roli, přičemž zohledňujeme jak oblast produkce, tak oblast recepce. Své opodstatnění tak zde má i vyjádření porozumění prostřednictvím tvořivého úkolu, což bývá mnohdy ve výuce opomíjeno. Žáci se zamýšlí i nad autorským záměrem, nikoliv však ve smyslu „Co tím chtěl autor říci?“. Spíše se zaměřují na jednotlivé aspekty textu a pokouší se rozklíčovat, proč autor využil daného

¹⁹⁰ Tamtéž, str. 52.

prostředku, jak se takový prostředek projevuje v textu a jaký efekt má poté na samotné čtenáře.

9 Realizace a reflexe vlastního návrhu didaktické situace

Realizace vlastního návrhu didaktické situace byla provedena ve 3. ročníku čtyřletého gymnázia v počtu 23 žáků, z toho 10 dívek a 13 chlapců. Jelikož je lekce rozvrhnuta na 60 minut, pro praktické účely jsme ji upravili tak, aby ji bylo možné realizovat v jedné vyučovací hodině, která standardně trvá 45 minut. Ve fázi evokační jsme vypustili oblast týkající se žánru, na otázky *O jaký žánr by se mohlo jednat?* a *Jakou formou by mohl být takový text napsán?* tedy žáci neodpovídali. V reflexi jsme se poté s žáky věnovali pouze diskuzi. Dopis žáci zhotovili v rámci domácí práce, aby měli možnost se optimálně vyjádřit a nebyť přitom limitováni omezeným časem. Po realizaci lekce nám byl poskytnut přístup do aplikace Google Classroom, přes kterou probíhala následná komunikace s žáky.

9.1 Důkaz o učení 1 (odpovědi žáků v evokaci)

Učebna byla vybavena interaktivní tabulí, ve fázi evokace jsme tedy jejím prostřednictvím představili žákům název knihy *Romeo, Julie a tma* a následně jim promítli uvedené otázky. Odpovědi žáků jsme rovnou zapisovali do dokumentu, který byl následně žákům poslán přes Google Classroom.

- O čem by mohla taková kniha být?
O mladých lidech, kteří se do sebe zamilují nebo spolu budou mít románek. V průběhu jejich vztahu se ale stane „něco špatného“.
- Jak by mohla být „tma“ zakomponována do příběhu?
Tma bude symbolizovat právě ty špatné věci (hádky, rozchod, smrt).
- Na jaké dílo tato kniha odkazuje?
W. Shakespeare: Romeo a Julie
- Jaké motivy by mohly být společné v těchto dvou dílech?
milostná tematika, příběh o mladých lidech, přítomnost konfliktu, přítomnost smrti
- Jaký dojem v tobě zanechává tento citát?

Leč budu vyhnán! Co mi platná moudrost,
když nedovede Julii udělat,
vévodův ortel zrušit, přenést město?
Čert vezmi moudrost! Neříkej mi nic!
SHAKESPEARE¹⁹¹

negativní dojem – pocit zoufalosti, nemožnost něco změnit (překážka zákona či nějaké řídicí osoby), bezmoc

Žáci odpovídali v podstatě dle našeho očekávání. Správně odhadli, že Romeo a Julie symbolizují muže a ženu a že mezi nimi bude intimní vztah. O „tmě“ uvažovali spíše v obrazném smyslu slova, přičemž v nich tento motiv vyvolával spíše negativní konotace. Žádný z žáků neuvedl, že by se mohlo jednat o romantický motiv.

Žáci bez problémů odhadli, že název knihy odkazuje na tragédii *Romeo a Julie* W. Shakespeara, jelikož toto dílo četli v 1. ročníku, přičemž s ním poté pracovali v hodinách literatury. Společné motivy byli schopni blíže specifikovat. Žákům jsme dali přečíst i úvodní Shakespearův citát, přičemž zde uvedli dojmy (zoufalství, bezmoc) i motiv (překážka zákona), které skutečně dílem *Romeo, Julie a tma* prostupují a hrají v něm jednu z klíčových rolí.

Evokační fáze proběhla v souladu s naším očekáváním a hodnotíme ji jako funkční. Učitel by měl však počítat s tím, že se ve třídě mohou vyskytnout žáci, kteří již o díle mají určitou představu. Nemohou se tak v plné míře účastnit procesu předvídání. Takoví žáci tedy měli za úkol ostatní poslouchat a v závěru této fáze měli možnost zhodnotit, do jaké míry byli spolužáci v předvídání z názvu úspěšní.

9.2 Důkaz o učení 2 (pracovní list)

Po evokační fázi si žáci přečetli ukázkou a následně samostatně odpovídali na otázky v pracovním listě. Poté proběhla diskuze.

- Jaký dojem v tobě přečtení tohoto úryvku vyvolalo? Dokážeš ho stručně popsat?

¹⁹¹ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982.

V žácích čtení tohoto úryvku vyvolalo spíše negativní dojem. Mnozí ho však nedokázali popsat. V diskuzi jsme se tedy pokusili žáky vést k tomu, aby byli schopni svůj dojem blíže specifikovat (např. Jsem naštvaný/á, protože...)

- Dokázal/a bys popsat časoprostor v této ukázce? Jak na tebe působí (působil by na nás příběh stejně, pokud by se odehrával ve slunečné zahradě provoněné kvetoucími stromy?) Zkus časoprostor charakterizovat a dokládat konkrétními příklady z textu. *Žáci byli schopni na základě čtení říci, že se příběh odehrává za 2. sv. v. v protektorátu Čechy a Morava. Správně odhadli, že se Pavel a Ester nachází ve městě, protože park a kino se na vesnici neobjevují. Mezi slunečnou zahradou a parkem popsaným v ukázce však nespatořovali přílišný rozdíl a časoprostor na ně nepůsobil příliš depresivně. Vcelku problematické pro žáky bylo vyhledat konkrétní příklady z textu.*
- Jaké asociace v tobě vyvolává tma? Lze o ní v ukázce uvažovat i v přeneseném slova smyslu? *Na tuto otázku žáci odpovídali z části již v evokaci a i zde spojovali tmou spíše s negativními věcmi. Ačkoliv z ukázky není příliš patrné, že bychom tmou mohli vnímat jako metaforu pro život ve válce, žáci ji v textu velmi dobře vytyšili. Objevily se odpovědi typu „Tmou je život Ester, Němci, Říše, doba spojená s válkou.“*
- Jak se Pavel cítí vůči Ester? Mění se jeho pocity během rozhovoru? *Žáci uváděli nejvíce soucit, smutek, zvědavost, stud. Příliš nezaznamenali změnu chování Pavla během rozhovoru a charakterizovali Pavlovy pocity jako celek.*
- Jaké dilema prožívá Ester? *Žáci ve většině případů dokázali dilema Ester popsat a i se k němu dále vyjádřit.*
- Překvapila tě reakce Pavla na sdělení, že Ester nenastoupila do transportu?

Zde žáci uváděli různé odpovědi, některé reakce Pavla překvapila, některé ne. Spíše se ale vyjadřovali k pasáži, která následuje ihned po přiznání Ester: „Projel jím studený úlek. „Vy jste tam nešla?“ „Ne.“

- Jak autor této ukázky pracuje s vypravěčem?

Žáci správně uváděli, že se zde objevuje tzv. er-forma. Blíže se jim ale příliš nedařilo vypravěče specifikovat. V rámci diskuze však byli schopni popsát, že vypravěč je „více orientován“ na Pavla, přičemž si ale zachovává odstup.

- Jak na tebe působí jazyk, ve kterém je ukázka napsána? Vyber si jednu formulaci, která tě zaujala, a napiš k ní stručný komentář.

Některé žáky jazyk velmi zaujal, některé méně. Objevily se i názory, že na základě jedné ukázky nelze jazyk autora blíže specifikovat. Poměrně překvapující bylo, že se žáci příliš nesoustředili na obrazná vyjádření, ale např. na pomlčky či tři tečky, které signalizují neúplnost či nedokončenost výpovědi.

Ve více případech měli žáci problém vyjádřit, čím je daná formulace zaujala nebo jakou funkci daný jazykový prostředek v textu má.

- Dokázal/a bys vysvětlit tyto výrazy?

činžák

zatemňovací papíry

árijci

povolávací lístek

S touto otázkou žáci neměli problémy, význam těchto slov znali nebo jej odvodili z textu. Někteří nedokázali blíže specifikovat, jak vypadá činžák, věděli však, že se jedná o budovu.

- Jak si myslíš, že bude příběh pokračovat?

Žáci správně odhadovali, že se Ester s Pavlem do sebe zamilují, ale jejich vztah nebude mít šťastný konec. Někteří dokonce vytušili, že Pavel Ester ukryje, ale někdo ji prozradí.

Jednotlivé otázky byly pro žáky srozumitelné a uvedená ukázka je podle odpovědí zaujala. Domníváme se tedy, že z hlediska obsahu byla vhodně zvolená. Někteří žáci však měli problém se při čtení soustředit a v textu se dále orientovat, jelikož jsou zvyklí v hodinách literatury pracovat s kratšími texty. Obtížná orientace v textu se projevila také v případě dokládání jejich tvrzení konkrétními pasážemi. Většina žáků nedokázala argumentovat textem. Z tohoto důvodu tedy pokládáme za vhodné, aby ukázka byla kratšího rozsahu, než jsme žákům předložili.

Nejvíce problematické bylo pro žáky zodpovědět otázky týkající se časoprostoru a vypravěče. V diskuzi uvedli, že aspektem časoprostoru se v hodinách literatury zabývají minimálně a o vypravěči uvažují v intenci slovesné osoby, dále ho však nespecifikují. Ostatní otázky byli schopni zodpovědět, učitel však musel občas dopomoci žákům k přesnějšímu vyjádření a případně odkázat na text. Jako mírně problematická se ukázala být otázka *Překvapila tě reakce Pavla na sdělení, že Ester nenastoupila do transportu?*. Žáci totiž hodnotili Pavlovu bezprostřední reakci, jak jsme uvedli výše. Otázka ale mířila i na samotný závěr ukázky, kdy se Pavel rozhodne, že Ester nabídne pomoc. Pro lepší pochopení by měla být tato otázka více upřesněna a také by měla požadovat po žácích odůvodnění. Jako možné řešení by se nabízela např. tato formulace: *Pokus se reflektovat Pavlovo chování poté, kdy se dozví, že Ester nenastoupila do transportu, a jeho následné rozhodnutí Ester pomoci. Překvapila tě taková reakce a proč?*

Pro ukázku přikládáme v příloze 3 vyhotovený pracovní list, který žáci následně odevzdali přes Google Classroom.

9.3 Důkaz o učení 3 (dopis hlavní postavě)

Dopis hlavní postavě byl žákům zadán v rámci domácí práce. Zadání jim bylo poskytnuto přes Google Classroom, kam také vyhotovené dopisy poslali. Z 23 žáků úkol nesplnili 2 žáci. Ostatní dopisy odevzdali v termínu. Dívky se spíše rozhodly psát Ester, zatímco chlapci více psali Pavlovi. Dívky byly v dopise více osobní a snažily se do Ester vcítit. Chlapci spíše považovali za důležité Pavla zpravit o nadcházejících událostech. Níže se nachází ukázky dvou dopisů, přičemž je první adresován Ester a druhý Pavlovi. Jména žáků byla pozměněna. V příloze 4 přikládáme krátký komentář, který byl poskytnut všem žákům, kteří dopis odevzdali. V příloze 5 je poté formulován návrh kritérií kvality a indikátorů, jenž vychází z principů formativního hodnocení.¹⁹²

¹⁹² Tento návrh vychází z bodové škály k hodnocení písemných prací z českého jazyka a literatury, která je formulována v *Metodickém materiálu pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka a literatury*. BAUMGARTNEROVÁ, Gabriela, KAPUSTOVÁ, Andrea. *Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka a literatury*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016. str. 9. [online]. [cit. 2021-07-04]. Dostupné z https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/05/Metodicky-material-pro-hodnotitele-PP-CJL_2016.pdf

10 Závěr

Cílem této práce bylo interpretovat novelu *Romeo, Julie a tma* a následně tuto interpretaci didakticky transformovat.

V první části práce jsme shromáždili a vyhodnotili odbornou literaturu týkající se literárně historických a teoretických aspektů vybraného díla a jeho kontextu, taktéž jsme se pokusili nastínit zlomové okamžiky Otčenáškovy života a jeho působení v politice i v literárním životě. Jan Otčenášek byl v 50. a 60. letech bezpochyby osobností váženou a vlivnou. Do jisté míry byl poplatný režimu, což se projevilo zejména v jeho rané tvorbě, která vykazuje některé z typických rysů budovatelské tematiky. Zároveň však v jeho názorech, které byly zveřejněny v dobových periodikách či se promítaly v jeho literárních dílech, lze spatřit cosi, co přesahovalo tehdejší uvažování o literatuře. Otčenášek odmítal výchovnou funkci literatury i schematismus, považoval je za ryze formalistické. Spisovatel má podle něj zaznamenávat svou vlastní verzi pravdy, kterou vnímá každý autor subjektivně. Novela *Romeo, Julie a tma*, kterou Otčenášek napsal poté, co vydal romány *Plným krokem* a *Občan Brych*, signalizuje zlom v Otčenáškově tvorbě. Proměna jeho poetiky byla značně ovlivněna kontextem 50. let, kdy se na válečnou zkušenost pohlíží prostřednictvím individuality prožívání jednotlivce, který se ocitá v soukolí drtivé moci válečné mašinérie. Novela se zdá být Otčenáškovou autentickou výpovědí o světě, jež pro autora znamenal zejména život v protektorátu a okupaci. Oproti širokému vhledu do několika dílčích osudů zde nabízí introspektivní pohled do života dvou hlavních hrdinů. Intenzivní prožitek z dob války vykresluje prostřednictvím detailně propracované psychologie postav, přičemž autor vytváří paralelu mezi jejich momentálním stavem a časoprostorem.

V další části práce jsme se zabývali interpretací textu v kontextu literární vědy a literární výchovy. Nejprve jsme se pokusili nastínit, jaké postavení má literární výchova v RVP pro gymnázia a jakým způsobem se zde přistupuje k interpretaci. V RVP G je zřetelně vidět, že usiluje o vyvážení jednotlivých složek literární výchovy. Očekávané výstupy se tedy opírají o interpretaci literárního textu, teorii literatury, tvořivou práci s textem, literární historii a čtení s porozuměním, z čehož vyplývá, že by měl být interpretaci v hodinách literatury vymezen dostatečný prostor. Ačkoliv je výuka literární výchovy na střední škole vymezena kurikulárním dokumentem, současná školní vzdělávací praxe osciluje mezi několika

přístupy, jež si kladou odlišné cíle, což se projevuje i ve způsobu práce se samotným literárním textem. Jednak ve školní výuce stále ještě do jisté míry přetrvává tendence literárněhistorická, která staví do popředí dějiny literatury v podobě transmise literárněhistorických faktů na úkor práce s textem, jednak se učitelé při samotné interpretaci neustále potýkají s několika dílčími úskalími, v důsledku čehož se může interpretace textu jevit jako problematická.

Tato nejednotnost je dána především nejasností pojmu interpretace, který je nutné vnímat spíše jako otevřený koncept, jenž není přesně vymezen. Z toho vyplývá, že naše interpretační úsilí nemůže být vnímáno jako hotové, ale že výsledkem interpretačního úsilí je vždy konstrukt založený na vybraném přístupu k interpretaci a konkrétním metodickém postupu. Literární text můžeme zkoumat na základě čtyř entit. Lze je vymezit takto: 1) *literární dílo*, 2) *čtenář*, 3) *autorský záměr*, 4) *kontext*. Každý literárněvědný přístup poté klade důraz na odlišnou entitu, což se projevuje i ve školní výuce. Námi nastíněná diskuze o povaze didaktické interpretace dokládá, že pohled na didaktickou interpretaci ve školách je velmi roztržštěný. Ve velké míře se o interpretaci uvažuje v intencích pozitivismu, který si klade otázku „Co chtěl autor říci?“, přičemž shromažďuje fakta o autorově životě a okolnostech vzniku díla. Současné koncepce se snaží o maximální zapojení žáka jakožto čtenáře do interpretačního procesu, jelikož se ve škole potýkáme s tím, že literární dílo je žákovi představeno spíše jako „soubor hotových pravd“, který by měl přijmout. Z diskuze dále vyplývá, že bychom ve škole měli usilovat o vyvážení jednotlivých složek, které vstupují do interpretačního procesu, přičemž by učitelé neměli vyzdvihovat jeden aspekt na úkor ostatních. Žáky bychom měli vést k tomu, aby respektovali autorský záměr a vnímali ho jako jedno z dílčích „vodítek“, které nám pomohou text rozklíčovat. Za nespornou považujeme skutečnost, že by se žák měl interpretačního procesu účastnit jakožto čtenář. Jako možné řešení se jeví přijmout diverzitu didaktické interpretace a spíše než na interpretaci textu pohlížet prizmatem jedné koncepce, užívat kombinace jednotlivých přístupů, které žákům umožní pohlížet na text z různých úhlů pohledu.

V praktické části jsme se již věnovali didaktické interpretaci novely *Romeo, Julie a tma*, přičemž jsme postupovali podle modelu Semináře České knihovny, jenž převzal strukturu jednotlivých okruhů analýzy z ústní zkoušky státní maturity z českého jazyka. Na základě

vypracované struktury jsme vytvořili pracovní list, který by měl obsahovat vhodný úryvek k analýze. Poté jsme předložili vlastní návrh didaktické situace, v němž by se měl promítat náš pohled na didaktickou interpretaci tak, jak jsme ho představili v teoretických kapitolách této práce. Lekce byla realizována ve 3. ročníku gymnázia, přičemž se nám lekce v praxi osvědčila jako funkční a organizačně zvládnutelná. Na základě jednotlivých důkazů o učení jsme lekci reflektovali a pokusili se zformulovat případné návrhy na opravy. Zde uvádíme jejich komplexní souhrn:

- V evokační fázi by měl učitel případně vymyslet alternativní aktivitu pro žáky, kteří dílo *Romeo, Julie a tma* znají.
- Pokud nejsou žáci zvyklí pracovat s delšími texty, učitel by měl zvolit ukázkou kratšího rozsahu. Žákům tak usnadníme orientaci v textu, kratší text také nevyžaduje takovou míru soustředění, které je pro žáky vcelku náročné.
- Otázka *Překvapila tě reakce Pavla na sdělení, že Ester nenastoupila do transportu?* je nepřesná, pro žáky obtížně pochopitelná a vyžaduje pouze odpověď ano/ne. Danou otázku jsme se tedy pokusili formulovat lépe: *Pokus se reflektovat Pavlovo chování poté, kdy se dozví, že Ester nenastoupila do transportu, a jeho následné rozhodnutí Ester pomoci. Překvapila tě taková reakce a proč?*

Z námi realizované lekce jsme zjistili některé nedostatky, které se u žáků v dané třídě objevují:

- Žáci mají potíže soustředit se na četbu delšího textového úseku, taktéž jim dělá problémy se v takovém textu orientovat, popřípadě jím argumentovat.
- Žáci vykazují nedostatky v základních pojmech literární teorie, které jsou dány tím, že žáci zůstávají v teoretické rovině pochopení daného pojmu a neuvažují o něm v intencích literárního textu.
- Žáci mají potíže vyjádřit svůj vlastní postoj k literárnímu textu či k jevu, který se v textu objevuje. Spíše se pohybují na ose pozitivní – negativní, nejsou schopni svůj dojem blíže specifikovat.

Na základě identifikování těchto nedostatků podáváme několik návrhů na zkvalitnění výuky literatury na gymnáziu týkajících se didaktické interpretace literárního textu:

- Učitelé by měli věnovat dostatečný prostor ve vyučovacích hodinách samotnému čtení, přičemž by měli volit přiměřeně dlouhý text. Literární výchova by tak měla být více čtenářsky zaměřená a na žáka by se mělo pohlížet více jako na čtenáře.
- Nejen že by se učitelé měli více soustředit na četbu jako takovou, také by měli více zohledňovat individuální čtení a s ním spojené subjektivní vnímání literárního textu.
- Učitelé by měli žáky vést nejen k pochopení pojmů literární teorie a ke znalostem z literární historie, ale také k následné aplikaci a nalézání souvislostí v literárním textu.

Námi uvedené návrhy korespondují s naším představením konceptu didaktické interpretace, jenž je značně proměnlivý a lze k němu přistupovat velmi různorodě. Současná školní vzdělávací praxe by primárně měla usilovat o to, aby byl ve výuce didaktické interpretaci vymezen dostatečný prostor. Neměli bychom rezignovat na přijímání „hotových pravd“, naopak se pokusit žákům zprostředkovat několik dílčích náhledů na text, které jim pomohou vytvořit si o něm komplexnější představu. Vždy bychom měli mít na zřeteli, že literární text působí na každého žáka v roli čtenáře individuálně a vyvolává v něm jedinečný čtenářský zážitek. Učitel by měl zastávat pozici průvodce čtenářstvím, jenž poskytuje žákům oporu a případnou pomoc při porozumění textu, rozšiřuje jejich čtenářský repertoár a prostřednictvím interpretace literárních děl umožňuje lépe proniknout do zákonitostí fikčního světa ve spojitosti se světem reálným. Učitel by měl přijmout skutečnost, že čtenářský proces je proces celoživotní. Úlohou učitele je poskytnout žákům možnost být jejím účastníkem a vštípit jim, že četba je běžnou součástí našeho života, přičemž může výrazně ovlivňovat naši osobnost.

11 Seznam použitých informačních zdrojů

11.1 Literatura vztahující se k literárněhistorickému kontextu

ARAGON, Louis. K příběhu lásky naší doby (doslov). In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1963.

BLAŽÍČEK, Přemysl. Vítězslav Ržounek. In ÚSTAV PRO ČESKOU LITERATURU AV ČR. *Slovník české literatury po roce 1945*. [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=554>

DOLEŽEL, Lubomír. K vyjadřování řeči postav v románě J. Otčenáška „Občan Brych“. *Naše řeč*. 1957, XL(40), 1-15. ISSN 0027-8203. [online]. [cit. 2021-03-04]. Dostupné z <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:430e00a34c3e11e11331001143e3f55c?page=uuid:430e00b8-4c3e-11e1-1331-001143e3f55c>

FORST, Vladimír. O jednom průsečíku mezi českou a slovenskou literaturou. *Tvorba*. 1974, (36, 4. 9.), příl. Literatura-umění-kritika, (9), I-II. ISSN 0139-5513.

HAMAN, Aleš. O tak zvané "druhé vlně" válečné prózy v naší současné literatuře. *Česká literatura*. 1961, 9(4), 513-520. ISSN 0009-0468. [online]. [cit. 2021-01-29]. Dostupné z <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/9.1961/4/518.png>

HAMAN, Aleš. Potřebuje spisovatel kulturu?. *Tvář*. 1965, 2(4), 38-39.

HAMAN, Aleš. *Východiska a výhledy*. Praha: Torst, 2002. Malá řada kritického myšlení. ISBN 80-7215-160-6.

HAVEL, Rudolf, OPELÍK, Jiří. *Slovník českých spisovatelů*. Ústav pro českou literaturu (ČSAV). Praha: Československý spisovatel, 1964. [online]. [cit. 2021-01-21]. Dostupné z http://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/prirucky/obsah/Slovn%C3%ADk%20%C4%8Desk%C3%BDch%20spisovatel%C5%AF/scs_001-672.pdf

JANOUSEK, Pavel a kol. *Dějiny české literatury 1945-1989. II., 1948-1958*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1528-0. str. 54. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z https://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/dejiny/dcl_19451989/II/politick%C3%A9%20a%20kulturn%C3%AD%20souvislosti.pdf

JANOUEŠEK, Pavel a kol. *Dějiny české literatury 1945-1989. III., 1958-1969*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1583-9. [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z

https://www.ucl.cas.cz/edicee/images/data/dejiny/dcl_19451989/III/prom%C4%9Bny%20reflexe%20v%C3%A1le%C4%8Dn%C3%A9%20zku%C5%A1enosti.pdf

JUNGSMANN, Milan. Romeo, Julie a tma. *Literární noviny*. 1958, 7(50), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-25]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/50/4.png>

KAUTMAN, František. O čtyřech prózách roku 1958. *Kultura*. 1959, 3(2), 4. ISSN 0452-7984. [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Kult/3.1959/2/4.png>

L., V. Pozdní rozhovor. *Hlas revoluce – Týdeník Českého svazu bojovníků za svobodu*. 1979, 33(13), 6. ISSN 0231-8164.

LEHÁR, Jan. *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-963-8.

OPELÍK, Jiří. Postavy versus děj. *Literární noviny*. 1965, 14(4), 5. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-29]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/14.1965/4/5.png>

OTČENÁŠEK, Jan, HOFFMEISTER, Adolf, DIETL, Jaroslav. Naše umění a svět. *Literární noviny*. 1963, 12(1), 1 a 8. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-28]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/12.1963/1/1.png>

OTČENÁŠEK, Jan. *Kulhavý Orfeus*. Praha: Československý spisovatel, 1981.

OTČENÁŠEK, Jan, MACHONIN, Sergej. S Janem Otčenáškem o schematismu o modernosti o vlastnostech socialistické prózy. *Literární noviny*. 1960, 9(18), 4. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-28]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/9.1960/18/4.png>

OTČENÁŠEK, Jan. Mých deset let v literatuře. *Literární noviny*. 1955, 4(38), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/4.1955/38/3.png>

OTČENÁŠEK, Jan. O životě i o umění: Rozhovor s Janem Otčenáškem. *Literární noviny*. 1958, 7(36), 3. ISSN 0459-5203. [online]. [cit. 2021-01-21]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNII/7.1958/36/3.png>

OTČENÁŠEK, Jan. *Občan Brych*. Praha: Československý spisovatel, 1978

OTČENÁŠEK, Jan. Občan Brych před Únorem v Únoru a po Únoru. *Čtenář*. 1958, 10(2), 27–28. ISSN 0011-2321.

OTČENÁŠEK, Jan. *Plným krokem*. Praha: Československý spisovatel, 1953.

OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982.

OTČENÁŠEK, Jan. Spisovatel, literární práce a doba. *Kultura*. 1958, 2(24), 1. ISSN 0452-7984. [online]. [cit. 2021-01-21]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Kult/2.1958/24/1.png>

PETRMICHL, Jan. Dvakrát okupace: Novely J. Otčenáška a Nory Frýda. *Rudé právo*. 1959, 39(15), 4. ISSN 0032-6569. [online]. [cit. 2021-01-24]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1959/1/16/4.png>

POHORSKÝ, Miloš. Občan Brych po třiceti letech. In OTČENÁŠEK, Jan. *Občan Brych*. Praha: Československý spisovatel, 1987.

POHORSKÝ, Miloš. Otčenáškův Kulhavý Orfeus (doslov). In OTČENÁŠEK, Jan. *Kulhavý Orfeus*. Praha: Československý spisovatel, 1981.

RZOUNEK, Vítězslav. *Jan Otčenášek*. Praha: Československý spisovatel, 1985.

ŘEZÁČ, Václav. Román o bojovnících pětiletky. *Rudé právo*. 1953, 33(6), 3. ISSN 0032-6569. [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1953/1/6/3.png>

SEEHASE, Ilse. Realismus jako osvojování skutečnosti čili Příspěvek Jana Otčenáška k literatuře socialistické společnosti. *Česká literatura*. 1980, 28(4), 404-409. ISSN 0009-0468. [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z

<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/28.1980/4/406.png>

SLABÝ, Zdeněk Karel. Román o lidech v pětiletce. *Literární noviny*. 1952, 1(44), 5. ISSN 0459-2020.

ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Doslov. In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0131-9.

ŠČERBANIČOVÁ, Lenka. Jan Otčenášek (1924-1979). In OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982.

VĚŽNÍK, Petr. Protektorátní Ester. *Křesťanská revue*. 1959, 26(2), 64. ISSN 0023-4613.

VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1977.

VOHRYZEK, Josef. *Literární kritiky*. Praha: Torst, 1995. ISBN 80-85639-45-9.

ZELINSKÝ, Miroslav, DOKOUPIL, Blahoslav. *Slovník české prózy 1945-1994*. Ostrava: Sfinga, 1994. ISBN 80-85491-84-2.

11.2 Literatura vztahující se k interpretaci

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. [online]. [cit. 2021-01-18]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>

BAUMGARTNEROVÁ, Gabriela, KAPUSTOVÁ, Andrea. *Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka a literatury*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016. [online]. [cit. 2021-07-04]. Dostupné z

https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/05/Metodicky-material-pro-hodnotitele-PP-CJL_2016.pdf

BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5.

ELLIS, John M. The Theory of Literary Criticism: A Logical Analysis. In NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text: kritický úvod do teorie a praxe literární interpretace*. Olomouc: Periplum, 2008. ISBN 978-80-86624-47-1.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

JAKOBSON, Roman. Komunikační model. In BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5.

KHOL, Josef. *Interpretace. Nástin teorie a praxe interpretování*. Praha: Academia, 1989. ISBN 80-200-0169-7.

KOMBEREC, Filip. *Co už tu zbývá z Karla Čapka?: Nad autorovým dílem v kontextu středoškolského vzdělávání*. Praha: Cherm, 2018. ISBN 978-80-86370-66-8.

KOSTEČKA, Jiří. Proč učit povinně literaturu celou střední školu?. *Český jazyk a literatura*. 2001/2002, **52**(1/2), 24–30. ISSN 0009-0786.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. [online]. [cit. 2021-03-21] Dostupné z

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

KOTEN, Jiří, KOTENOVÁ, Michaela. Nejřednější z májovců: lesk a bída současného literárního vzdělávání. *A2*. 2020, **16**(15), 7. ISSN 1801-4542. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z

<https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/nejrednejsi-z-majovcu>

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1995. ISBN 80- 7043-170-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1997. ISBN 80-7082-364-X.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

MARKOVÁ, Eva. Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. *A2*. 2020, **16**(15), 6. ISSN 1801-4542. [online]. [cit. 2021-08-06]. Dostupné z

<https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/od-abstinence-k-recidive>

NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text: kritický úvod do teorie a praxe literární interpretace*. Olomouc: Periplum, 2008. ISBN 978-80-86624-47-1.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-160-5.

O české knihnici. *Česká knihnice*. [online]. [cit. 2021-03-26]. Dostupné z

<https://www.kniznice.cz/o-ceske-kniznici>

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

POKORNÝ, Martin: Mezi výkladní skříní a cihlou: Jak ve výuce vrátit hlas básníku i básni. *A2*. 2020, **16**(15), 4. ISSN 1801-4542. [online]. [cit. 2021-08-06]. Dostupné z

<https://www.advojka.cz/archiv/2020/15/mezi-vykladni-skrini-a-cihlou>

Pro školy. *Česká knihnice*. [online]. [cit. 2021-03-26]. Dostupné z

<https://www.kniznice.cz/pro-skoly>

ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. [online]. [cit. 2021-03-21] Dostupné z

https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*. 2019, **16**(31), 209-224. ISSN 2336-6680. Dostupné z

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108998/Ondrej_Vojtisek_209-224.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta: Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND, 2013. [online]. [cit. 2021-03-21]. Dostupné z <https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/>

12 Seznam příloh

12.1 Příloha 1 (pracovní list)

„Mohu vám nějak pomoci?“

„Ne. Nechte mě, prosím vás! Nevšímejte si mě!“

„Ale já totiž... vy... vždyť pláčete... Já jen ... nemyslete si... “

Poslouchal své zpřetrhané brebtání a připadalo mu, že z něho mluví kdosi druhý. Zahanbeně se odmlčel, teprve když kolem nich přeplula tichá dvojice. Hm... co teď? uvažoval s pochroumanou sebedůvěrou. Sebrat fídlátka a odtáhnout, když neumíš ani kloudně oslovit dívku, kterou neznáš z chodeb školy. A vůbec...

Čas utíkal, z rozpaků se podíval na náramkové hodinky. Bylo po deváté, určitě přijde o hlavní film, sakra! Nad městem už visel jarní soumrak.

Ale když se znovu ohlédl, zůstal sedět. Vzlykala stále s tváří sklopenou k zemi, polykajíc slzy. Rozhodně se k ní naklonil.

Vzpřímila se, jako by chtěla vyskočit a utéci. Vůbec už nerozuměl. Pokrčil bezradně rameny.
„Jděte pryč!“

„Ale proč... Vždyť já...“

„Nic vám do mě není. Nechte mě, slyšíte!“

„Dobře... když nechcete, prosím!“

Zřejmě poblázněná holka, pomyslel si nahněvaně. Nechal ji a ona teď fňuká v parku na lavičce a přemýšlí o sebevraždě. Snad si chce nastroumat sirky do mléka, hu! Jak se naježila. Možná že se dělá zajímavou jako všechny ženské. A já? To tak! Sbohem, slečinko, a na neshledanou, račte si ulevit, když s vámi není kloudná řeč. Já při tom nemusím asistovat.

Vytáhl z kapsy další cigaretu, aby se uklidnil, nespokojen sám se sebou. Položil ji s obřadnou ležérností mezi rty a hmátl po sirkách. A současně rozhodně vstal. Ráznost pohybu ji měla poučit, že mu na ní nezáleží, ani co by se za nehet vešlo.

Ulekla se. Vyskočila a postavila se v obranné poloze proti němu. Kufřík, který po celou dobu tak křečovitě tiskla k prsům, se jí vysmekl z prstů a udeřil o betonovou cestu.

Ležel teď mezi nimi.

Chtěl se vítězně zasmát jejímu hloupému zděšení a odtáhnout s pocity převahy, trochu ji pokořit, ale — když rozškrtnul zápalku, strnul překvapením na místě a zamžikal zlekaně víčky.

I v komíhavém světle, které klouzlo po dívčí postavě proti němu, si stačil povšimnout, že na pomačkaném kabátku je přišita jasně žlutá hvězda s černým nápisem vprostřed: JUDE.¹⁹³

¹⁹³ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 29-31.

12.2 Příloha 2 (úryvek)

Rozpačité pomlky se vtíraly mezi věty a kolem nich už se střela tma, ničím neposkvrněná. Ani stěny činžáků, které obkličovaly park jako vysoké hradby, se netřpytily světly oken, spuštěny byly zatemňovací papíry a za nimi dýchali lidé. Ta tma! Žířící rudá tečka cigarety náhodného chodce se zasmírala mezi keři, ztratila se, a ti dva dál seděli s kufříkem mezi sebou a s námahou svazovali nitě nesouvislého hovoru.

„Myslela jste si, že vás chci obtěžovat, vidíte?“

„Ano. Myslela jsem si to.“

„Ne... já jsem docela obyčejný člověk... Teď tu sedím... Měl jsem lístek do kina...“

Přerušila ho: „A kvůli mně...“

„Ne, to nevádí, nemyslete na to, já už na to... ehm... Dnes jsme dělali písemky. Měl jsem vítr z němčiny, to víte, dnes, ale...“

„Já bych také letos dělala maturitu. Z kvinty mě vyndali.“

„Nezlobte se, že jsem vám to připomněl.“

„Ale vždyť se nezlobím. Nebudeme se pořád jen omlouvat, že?“

Spokojeně přikývl, přemýšleje, o čem dál mluvit. A věděl, že teď už nemůže jen tak prostě vstát, říci „dobrou noc“ a odejít. Bylo mu dobře vedle ní.

Ukázal prstem na její kufřík.

„Co tam vlastně máte?“

„Všechno. Nic zvláštního. Šaty, kartáček na zuby. Knížku, kterou mám ráda. A ještě. . . Zdaleka to neváží ani těch padesát kilo, které povolili, ale já ani víc nemám.“

Nechápal.

„Proč zrovna padesát kilo?“

Vyložila mu všechno kostrbatými větami, zmateně a na přeskáčku, ale hlavnímu porozuměl. Žila s rodiči v městečku blízko Prahy, otec byl lékař. Pak přitáhli Němci, její starší bratr uprchl kamsi na východ nebo na západ, nikdo neví. V posledním roce bydlela v Praze u příbuzných, tátova sestra se provdala za — árijce, smíšeným manželstvím dávají prozatím pokoj. Podařil se takový malý podvůdek. . . Snad tak se stalo, že táta šel s mámou do Terezína dřív, loni v listopadu. Tři měsíce od nich nedostala ani řádek. Myslíte, že tam nejsou? Proč tedy nepíší? Smluvili se na šifrách, aby mohli psát trochu otevřeně. V prvních dopisech si moc nestěžovali, ale možná že ji nechtěli postrašit. Myslíte, že tam ještě jsou? Co myslíte? kladla mu naléhavé otázky.

Krčil bezradně rameny, nevyznal se v těch věcech a dosud o nich ani řádně nepřemýšlel. Nu a co dál? Co dál? Přednedávnem došlo na ni, v kapse má povolávací lístek do Terezína s výpočtem všech trestů, nedostaví-li se v předepsaný den

na předepsané místo do předepsaného transportu. To je vlastně všechno.

„A kdy se máte dostavit?“ zeptal se bezvýrazně.

„Měla...“ vydechla. „Dnes ráno.“

Projel jím studený úlek. „Vy jste tam nešla?“

„Ne.“

Zmlkl. Slabě zahvístl překvapením. Co na to říci? Možná, že zatímco tu spolu rozprávějí, už ji hledají. Kopají u příbuzných do dveří. Chlapi v kožených kabátech s vyboulenými kapsami, klobouky se sklopenými střechami. Fuj! Tak se s nimi jednou setkal na schodišti domu, kde bydlel s rodiči, a dosud cítí v těle tu mrazivou drkotavou hrůzu, která se zmocnila celého domu.

Otevřít! A prška ran do výplní.

A ona tady...

Probral se z tíživých úvah, když se znovu rozplakala. Přikryla tvář dlaněmi, dusíc v nich vzlykot, ale neovládla jej. Teprve teď ji vzal za ramena, stiskl je prsty a ona se už nebránila. Slova, slova! Bylo mu zle bezmocí.

Lehce jí zatřásl.

„Poslyšte — už neplačte! Slyšíte? Nic se nestalo.“

„Já vlastně ani nevím, proč jsem tam nešla,“ šeptala mezi vzlyky. „Nevím... Já se bojím, že už tam nejsou... Proč mi tedy nepšíí! Kam je odvezli? Slyšela jsem... ale ne, dost o tom... já přece nejsem zvíře, které nácjou do vagónu a odvezou

je, kam oni chtějí. . . nikomu jsem nic neudělala. . .“

Tiskl ji náhle vší silou, pokoušel se ji uklidnit, jakýsi nedobrý chlad mu stoupal z hrudi, roztrásl ho po těle, ale oči pálily.

„Říkalo se, že tam budeme dělat v zahradnictví. . . Toho se nebojím, mám stromy ráda a umím to. . . Psala mi Blanka, moje kamarádka, byly jsme domluveny, než odjela, že. . . Mám tu její dopis, chcete ho vidět? Myslete si, že jsem zbabělá, ale já nechci. . . a já vím, že jak se jim dostanu do rukou, cítím to. . . Ale snad to není pravda, to všechno se mi zdá proto, že se bojím. Udělala jsem hroznou věc, vidíte? Tak přece něco řekněte! Copak jste němý?“

Stiskl čelisti, dech mu tuhl v plicích. Pak z něho vyhrklo cosi bláznivého, čemu snad ani sám nevěřil, vyslovil to v hněvu a bez dlouhého rozmyslu.

„Udělala jste správně!“

„Myslíte? A proč?“

„Teď už o tom neuvažujte. Nesmějí vás dostat. A neplačte už přece!“

„Proč jsem vám to všechno řekla? To je moje věc. Vždyť vám ani nevidím do tváře. Nevím ani, kdo jste. Co bude se mnou dál?“

Jak odpovědět — nevěděl. A připadal si teď malý a zplihlý, nepřipravený na takový příval dojmů, a cítil, že by teď ani cigareta nepomohla.

Zmatené myšlenky mu samovolně kroužily hlavou, nepochytl je. Co dál? Odejít? Věděl, že nemůže odejít. Ani nechce. Co tedy? Mlčel, pátral očima v řídké jarní tmě. Několik mileneckých párů obsadilo blízké lavičky, spatřil jejich temné obrysy, světélka cigaret. Obrátil se k mlčící dívce, všiml si, jak se vedle něho chvěje chladem a rukou objímá svůj kufřík. Hryzal se do rtů vypětím myšlenek.

Nakonec mu proletěl hlavou zvláštní nápad. Bláznivý, pošetilý, nedokázal ho domyslet a nebyl ani čas jej domýšlet, nápad hodný dospělého muže. Okouzлил ho svou samozřejmostí.

Zapálil si rozhodnými pohyby cigaretu, odcvrkl sirku palcem do trávy a povstal. Levičkou vzal nechápající dívce její kufřík, druhou rukou ji lehce vzal za ramena a pomohl jí vstát.

„Pojďte se mnou. A nebojte se. Nic se vám nestane.“

¹⁹⁴ OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1982. str. 34-38.

12.3 Příloha 3 (pracovní list žáka)

Pracovní list

Otázky

- 1) Jaký dojem v tobě přečtení tohoto úryvku vyvolalo? Dokážeš ho stručně popsat?

Úryvek se mně vyvolal negativní dojem. Vyvolal pocit nejistoty, strachu, klamy 'pročítat' hlavní hrdině.

- 2) Dokázal/a bys popsat časoprostor v této ukázce? Jak na tebe působí (působil by na nás příběh stejně, pokud by se odehrával ve slunečné zahradě provoněné kvetoucími stromy?) Zkus časoprostor charakterizovat a dokládat konkrétními příklady z textu.

Příběh se odehrává během 2. sv. války v městečkách z českých měst. Časoprostor na mě působí spíše negativně, vyvolává se mně nejistotu. Je tam lma a chladno.

3) Jaké asociace v tobě vyvolává tma? Lze o ní v ukázce uvažovat i v přeneseném slova smyslu? *Tma se mně vyvolává negativní asociace (ponurak, zlo, depresi, strach). Ano, myslím si, že tomu předkládají řešení.*

4) Jak se Pavel cítí vůči Ester? Mění se jeho pocity během rozhovoru? *Veliká láska, přejí jí hodně štěstí. Během rozhovoru roste její sympatie a hlavní hrdinka.*

5) Jaké dilema prožívá Ester? *Její, jestli se rozhodne jít nebo zůstat v transportu.*

6) Překvapila tě reakce Pavla na sdělení, že Ester nenastoupila do transportu? *Někdy. Ležel se, protože by mu mohlo být nebezpečí, že kvůli němu s někým, kdo nastoupil do transportu.*

7) Jak autor této ukázky pracuje s vypravěčem? Jaký typ vypravěče tam použil a proč? *Vypravěč je ve třetí osobě. Myslím, že si Pavel myslí. Kdyby příběh vyprávěl Pavel, psal by na nás jinak. Byl by nadělní.*

8) Jak na tebe působí jazyk, ve kterém je ukázka napsána? Vyber si jednu formulaci, která tě zaujala, a napiš k ní stručný komentář. *Proč na mě psal neutrálně. Když psal, mě nezaujal.*

9) Dokázal/a bys vysvětlit tyto výrazy? *"Jak odporučil - nevěděl." Zaujala mě poměr. Věta psal, já se nevědomě.*

čínžák Typ obvyklý, který se nachází ve městech Ypsicola měřilistopadový.

zatemňovací papíry *Rokely*

árijci Rara, Alexia se mltá sa nachádzajúci vici vŕim celabním (medci'oci, blood slay)

povolávací lístek *lístek, kde bylo uvedeno místo a čas k doručení se k transportu.*

10) Jak si myslíš, že bude příběh pokračovat?

Glavni krivinci se do sebe razmišljajo. Eter ni tudi ubijalec, ali natonec
ji nikoli prozradi, a Eter natonec odvzame do koncentracijske mrtve.

12.4 Příloha 4 (dopisy žáků a komentáře)

Dopis Ester

Ahoj Ester,

myslím si, že jsi fakt statečná a obdivuju tě za to, že jsi se rozhodla vzepřít režimu. Tušila jsi správně, že tam jednali s lidmi jako se zvířaty. Chtěla bych ti říct, že válka našťestí nakonec skončila kapitulací Adolfa Hitlera, takže se židé navrátili do normálního života a dneska se už na židy skrz prsty nikdo nedívá. Zase je ale pravda, že s rasismem se nám stále nedaří úplně vypořádat, což je jedna z věcí, která mě v současném světě mrzí.

Pavel se zdá být moc milý. Muselo být těžké najít za protektorátu někoho, kdo ti nabídl pomoc, i když tím hodně riskuje. Nevím, jak to mezi vámi nakonec dopadlo, ale přála bych si, abyste se potkali za příjemnějších okolností. Na druhou stranu jsi měla možnost poznat, že se jedná o kluka, který to má v hlavě srovnané. Někoho takového je v dnešní době celkem těžké najít.

Bylo nespravedlivé, že tě vyhodili ze školy. Člověk si na ní stěžuje a z maturity má docela strach, ve výsledku je ale rád, že do ní může chodit (což jsem si na distanční výuce mnohem více uvědomila).

Drž se a neztrácej naději.

Anežka

Komentář

Anežko,

na Tvém dopise oceňuji, že se opravdu snažíš do hlavní postavy vcítit. Ester by Tvá slova jistě poskytla útěchu i klid na duši. Souhlasím s Tebou, že otázka rasismu je i v dnešním světě bohužel aktuální. Dále oceňuji, že se zamýšlíš i nad situací Pavla, který skutečně hodně riskoval. Co se týče školní docházky, myslím, že distanční výuka nám mnohé vzala, ale také dala. Domnívám se, že osobního kontaktu si mnohem více váží nejen studenti, ale i učitelé.

Pozor na tvar slovesa *rozhodla jsi se*, který není dosud kodifikován (správný tvar *rozhodla ses*), a na vazbu slovesa *mrzet*, které se pojí s předložkou *na*, nikoliv s předložkou *v*.

Dopis Pavlovi

Ahoj Pavle,

jmenuju se Honza a píšu Ti z budoucnosti. Nyní je rok 2021. Válka skončila roku 1945. Potom se ale dostali k moci komunisté, totalita tu tedy byla do roku 1989. Ani současnost není úplně ideální, protože se potýkáme s virem, kvůli kterému jsme museli omezit kontakty mezi sebou a mnohem více se spoléhat na techniku. Asi byste se divili, jak moc svět pokročil v tomto směru. Každý má například svůj telefon, který není napojen na žádné dráty, a prostřednictvím telefonu můžeme v podstatě komukoliv předat zprávu o čemkoliv.

Nejsem si tedy jistý, jestli se dokážu naplno vcítit do tvé situace, život se hodně změnil. Vůbec nevím, co bych na tvém místě dělal. Radši nad takovými věcmi moc nepřemýšlím a orientuju se na přítomnost.

S pozdravem

Honza

Komentář

Honzo,

na Tvém dopise oceňuji, že považuješ za důležité Pavla obeznámit s nadcházejícími historickými událostmi, které výrazně pozměnily život ve společnosti. Je naprosto v pořádku si přiznat, že si občas nejsme jisti, jak bychom se zachovali v některých situacích. Situace Pavla je opravdu nezáviděníhodná. Rozumím tedy, proč se raději orientuješ na přítomnost. Někdy nám však přemýšlení nad takovými věcmi může pomoci lépe pochopit dobu, ve které lidé žili, a v našem případě také více proniknout do literárního textu.

12.5 Příloha 5 (návrh kritérií kvality a indikátorů)

Kritérium	Indikátor pro kvalitu 1	Indikátor pro kvalitu 2	Indikátor pro kvalitu 3
Vytvoření textu podle zadaných kritérií	Text plně odpovídá zadanému tématu, zadané komunikační situaci i zadanému útvaru.	Text v zásadě odpovídá zadanému tématu, zadané komunikační situaci i zadanému útvaru.	Text se od zadaného tématu podstatně odklání, nevykazuje charakteristiky zadaného útvaru a reaguje na jiné vymezení komunikační situace.
Funkční užití jazykových prostředků	Pravopisné a tvaroslovné chyby se příliš nevyskytují. Slovní zásoba je motivovaně bohatá. Volba slov a slovních spojení nenarušuje porozumění textu.	Pravopisné a tvaroslovné chyby se objevují místy. Slovní zásoba je postačující. Volba slov a slovních spojení v zásadě nenarušuje porozumění textu.	Pravopisné a tvaroslovné chyby se vyskytují ve větší míře. Slovní zásoba je spíše chudá. Volba slov a slovních spojení občas narušuje porozumění textu.
Syntaktická a kompoziční výstavba textu	Výstavba větných celků je promyšlená. Kompozice textu je precizní.	Výstavba větných celků je v zásadě promyšlená. Kompozice textu je v zásadě vyvážená.	Výstavba větných celků je spíše jednoduchá. Kompozice textu je spíše nahodilá.

	Text je vhodně členěn a logicky uspořádán.	Text je až na malé nedostatky vhodně členěn a logicky uspořádán.	V členění textu se často vyskytují nedostatky.
--	--	--	--